



НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ
ВІДДІЛ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ



ШКІЛЬНА ЛІТЕРАТУРНА ОСВІТА: ТРАДИЦІЇ І НОВАТОРСТВО



ЗБІРНИК ТЕЗ
ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ
КОНФЕРЕНЦІЇ

КИЇВ-2020

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ
ВІДДІЛ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ**

**ШКІЛЬНА ЛІТЕРАТУРНА ОСВІТА:
ТРАДИЦІЇ І НОВАТОРСТВО**

VIII ВОЛОШИНСЬКІ ЧИТАННЯ

**ЗБІРНИК ТЕЗ
ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ**

Київ – 2020

УДК 373.01.37.01 (082)

*Рекомендовано до друку
вченою радою Інституту педагогіки НАПН України
(протокол № 5 від 13 травня 2020 р.)*

Редакційна колегія:

Яценко Т. О. – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник;

Мищенко О. В. – кандидат педагогічних наук

Рецензенти:

Ситченко А. Л. – доктор педагогічних наук, професор кафедри української мови і літератури Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, заслужений діяч науки і техніки України;

Мартиненко В. О. – кандидат педагогічних наук, провідний науковий співробітник відділу початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України

Шкільна літературна освіта: традиції і новаторство. VIII Волошинські читання: зб. тез всеукраїнської науково-практичної конференції / за заг. ред. Т. О. Яценко; Ін-т педагогіки НАПН України. Київ : УОВЦ «Оріон», 2020. 224 с.

У збірнику подано тези доповідей учасників всеукраїнської науково-практичної конференції, у яких розглянуто теоретико-методичні концепти наукової спадщини вченої-методиста Н. Й. Волошиної в контексті сучасних освітніх завдань, висвітлено теоретичні та методичні аспекти проблеми формування компетентного учня-читача в умовах модернізації шкільної літературної освіти. Тези опубліковано в авторській редакції.

ISBN 978-966-991-022-6

© Інститут педагогіки НАПН України,
2020

©УОВЦ «Оріон», 2020

ЗМІСТ

Секція

«Теоретико-методичні концепти наукової спадщини Н. Й. Волошиної в контексті сучасних освітніх завдань»

Жила С. О.

Естетичне виховання в педагогічній спадщині
Ніли Волошиної 11

Токмань Г. Л.

Ніла Волошина про формування в учнів національної
свідомості 17

Яценко Т. О.

Науково-методичний доробок Н. Й. Волошиної у проєкції
ключових проблем шкільної літературної освіти 22

Бондаренко Л. Г.

Створення персональної сторінки професорки
Ніли Волошиної у Вікіпедії 28

Гоголь Н. В.

Висвітлення проблеми використання суміжних видів
мистецтв у процесі вивчення української літератури у
науково-методичній спадщині Н. Волошиної..... 31

Дятленко Т. І.

Про прийоми інтерпретації художніх творів на уроках
літератури у методичній спадщині Н. Й. Волошиної 37

Бондаренко В. В.

Педагогічна симфонія Ніли Волошиної (вшанування
пам'яті педагогині в Педагогічному музеї України)..... 42

Секція

**«Процес формування компетентного учня-читача:
теоретичні та методичні аспекти»**

Беценко Т. П.

Значення аналізу поетичного тексту як різновиду креативної діяльності у розвиткові читацької культури індивіда..... **46**

Бондаренко Ю. І.

Шляхи аналізу літературного твору в контексті оптимізації навчального процесу..... **50**

Голуб Н. Б.

Словникові вправи на уроках української мови в ліцеї..... **56**

Ситченко А. Л., Снитко А. І.

Ключові аспекти формування компетентного учня-читача **61**

Бакуліна Н. В.

Формування читацької компетентності ліцеїстів у процесі навчання мови іврит..... **67**

Бондаренко Н. В.

Читацька грамотність: порядок денний для України..... **72**

Головченко Н. І.

Формування компетентного учня-читача шляхом міжпредметної взаємодії у процесі вивчення української літератури..... **78**

Мартиненко В. О.

Читацька компетентність молодших школярів у реаліях сьогодення..... **85**

Матюшкіна Т. П.

Використання компетентнісно зорієнтованих завдань як засіб активізації читацької діяльності учнів

91

Міщенко О. В.

Скрайбінг як прийом формування компетентного учня-читача на уроках української літератури в старших класах

97

Мхитарян О. Д.

Формування читацької компетентності учнів під час факультативного вивчення сучасного фентезі.....

101

Новосолова В. І.

Читацька грамотність як показник якості сучасної української шкільної мовно-літературної освіти.....

107

Слижук О. А.

Сучасна реалістично-фантастична проза у колі читання підлітків.....

113

Шевчук Л. М.

До питання про теоретичні засади диференційованої роботи молодших школярів над текстом.....

119

Хорошковська-Носач Т. П. Роль читання у формуванні особистості учня-читача.....

122

Галаєвська Л. В.

Формування компетентного учня-читача із застосуванням мультимедійних технологій.....

126

Орищенко І. М.

Основні принципи вивчення образів стихій природи на уроках української літератури у 10–11 класах.....

131

Сидоренко Ю. О.

Види концептуально-міфологічного аналізу творів на уроках української літератури..... 135

**Секція
«Професійна творчість учителя-словесника
в інноваційних вимірах»**

Беценко Т. П.

Мета філологічного аналізу художнього тексту як різновиду навчальної креативно-інтелектуальної діяльності..... 140

Бібік Н. М.

Мета як компонент компетентнісно орієнтованого уроку.. 146

Грона Н. В.

Інноваційні підходи до текстотворчої діяльності на уроках української літератури..... 151

Романишина Н. В.

Особливості історичного формування української методики літератури..... 157

Савченко О. Я.

Використання методу проєктів на уроках літературного читання..... 163

Ситченко А. Л., Гончар М. А.

Духовність як методична категорія..... 167

Васюта С. Д.

Організація дослідницької діяльності учня-читача в контексті інноваційних технологій..... 172

Овдійчук Л. М.

Підготовка майбутнього учителя української мови та літератури у контексті інновацій в освіті..... 177

Грицак Н. Р.

Методика проведення жанрового аналізу різнонаціональних байок..... 184

Сорока О. Л.

Сторітелінг як засіб розвитку комунікативної компетенції здобувачів освіти..... 190

Секція

**«Шкільні підручники української літератури:
досвід, загальні тенденції та проблеми»**

Яценко Т. О.

Модель сучасного шкільного підручника української літератури..... 195

Бутурлим Т. І.

Художнє моделювання підручників української літератури для 10-11 класів..... 199

Гоголь Н. В.

Медіаосвітні ресурси як засіб реалізації культурологічного підходу в шкільних підручниках української літератури..... 203

Головченко Н. І.

Проблема вивчення сучасної інклюзивної літератури в аспекті підручникотворення..... 209

Тригуб І. А.

Реалізація принципу контекстності в сучасних шкільних підручниках української літератури для старших класів..... 218

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ КОНЦЕПТИ НАУКОВОЇ
СПАДЩИНИ Н. Й. ВОЛОШИНОЇ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ
ОСВІТНІХ ЗАВДАНЬ**

Жила Світлана Олексіївна,
*доктор педагогічних наук,
професор кафедри української мови і літератури
Національного університету
«Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка,
kafedra.ukr.movu@gmail.com*

**ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ
СПАДЩИНІ НІЛИ ВОЛОШИНОЇ**

Ключові слова: *Н. Волошина, шкільна літературна освіта, естетичне виховання.*

Є наукові проблеми, які досліджуються усе життя й становлять своєрідне узагальнення життєвого й творчого досвіду яскравої особистості. Для Ніли Волошиної такими були теоретичні й методичні засади естетичного виховання учнів у процесі вивчення української літератури в середній школі та зв'язок літератури з іншими мистецтвами. Учена використовувала будь-які нагоди для навчання учителів бачити в поліфонії людського буття (людина-праця, людина-природа, людина-людина) естетичні явища й пропагувати художні цінності серед школярів: лекції й семінарські заняття на філологічних факультетах вишів, засідання шкільних, районних методичних об'єднань словесників, обласні й усеукраїнські науково-практичні конференції, педагогічні читання. Вона не шкодувала ні часу, ні зусиль для художньо-естетичної

освіти вчителів української мови і літератури, яку розглядала як процес, заснований на педагогічно адаптованій системі художньо-естетичних знань, поглядів, переконань, досвіді творчої діяльності в царині мистецтва та емоційно-моральному відношенні до образотворчості, що спонукає формуванню художньої культури особистості. Нілі Волошиній подобалися думки Еммануїла Миська, академіка Академії мистецтв України, професора, ректора Львівської академії мистецтв про мистецьку освіту: «Досвід розвинених країн світу показує, що саме освіта є фундаментом майбутньої нації, а мистецька освіта в цьому сенсі є чи не найважливішою, адже вона відповідає за наше духовне майбуття. Ми глибоко переконані, що ніякі економічні реформи не можуть підняти державу, коли втрачаються її духовні підвалини» [1, с. 79].

Ніла Йосипівна думала про створення національної, оновленої школи – школи життєтворчості, полікультурного виховання, самореалізації особистості, у якій осердям занять з літератури має стати культуротворча домінанта; за допомогою культурного прогресу дитина завоює свій культурологічний етнопростір.

Під час виступів перед словесниками Н. Волошина часто зверталася до попереджень французького етнологіста і філософа Клода Леві-Строса: «Або ХХІ століття буде віком гуманітарних наук, або його зовсім не буде».

Вона активно формувала цілісну «гуманітарну ауру нації» (за Ліною Костенко), дбала про утворення спільного культурного коду народу й одночасно про інтеграцію в єдиний європейський освітній простір.

Н. Логвіненко і С. Паламар писали про Н. Волошину: «Її ім'я знають учні й учителі загальноосвітніх шкіл, студенти й викладачі ВНЗ, письменники й літературознавці; її пристрасні емоційні виступи про проблеми й перспективи літературної освіти в національній школі з інтересом слухають на зібраннях учителів-словесників, науково-практичних конференціях і семінарах в Україні, Росії, Грузії, Вірменії, Прибалтиці; прочитати її праці про розвиток методичної науки мають змогу спеціалісти Франції,

Німеччини, Канади» [2, с. 7].

У дисертації у вигляді наукової доповіді на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук «Теоретичні і методичні засади естетичного виховання учнів у процесі вивчення української літератури в середній школі» Н. Й. Волошина ствердила: «Розбудова нової Української держави немислима без естетично освіченої та естетично вихованої особистості. Всебічний розвиток людини на якісно новому етапі нашого суспільства безпосередньо поєднаний з проблемою естетичного виховання і художнього розвитку, використання мистецтва слова у розв'язанні нових соціальних завдань: виховання людини доброї, милосердної і гуманної, здатної будувати самостійну державу, примножувати її культуру, шанувати мораль на основі естетичних, художніх, філософських досягнень людства, формування суспільно-активної особистості» [3, с. 1].

Ніла Волошина, керуючи лабораторією літературної освіти Інституту педагогіки АПН України, допомагала нашій школі бути невіддільною від національного ґрунту і коріння свого народу, формувати і розвивати естетичну особистість. Як учений, що захистив докторську дисертацію з естетичного виховання, добре розуміла, що справжні, глибинні зміни в системі суспільного функціонування культури неможливі без вироблення нових принципів формування художньої свідомості, смаків та ідеалів, а у підмурівок українського ренесансу духовності школа має закласти перші камені. Не випадково за концепцією національної освіти естетичні потреби молоді формуватимуться як важливий аспект людської діяльності, спрямованої на самовдосконалення особистості й суспільства. У час відродження й розвитку української культури й освіти Ніла Йосипівна дбала про те, щоб література як квінтесенція нашої духовності й інші мистецтва ввійшли в усі царини шкільного життя, позаяк мали величезний вплив на школярів. На відміну від інших форм суспільної свідомості мистецтво відображає дійсність конкретно-чуттєво й цілісно, отже, і на особистість впливає комплексно, виступаючи ефективним засобом передачі соціального досвіду, раціонального й емоційного.

Оскільки художні потреби складають частину духовних потреб особистості, то Ніла Волошина радила учителям-словесникам формувати здібності адекватно сприймати художні твори й творчо їх інтерпретувати, вишукувати фактори й методи пробудження художніх інтересів школярів: «У вихованні культури почуттів важливу роль відіграє взаємозв'язок естетичного сприймання й естетичної творчості. Велике значення має естетична творчість, пов'язана з сприйманням літератури та інших мистецтв. Чим глибше тонше сприймання, тим більше зростає в учнів інтерес до власного духовного світу. Тому на передній план ставимо вироблення в учнів умінь творити словом, втілювати в художній образ свої думки, почуття і переживання. Робота над словом – це не тільки розвиток мовлення, а й самовиховання почуттів. Завдання учителя полягає в тому, щоб навчити дитину бачити, сприймати, відчувати, оцінювати прекрасне і творити його в повсякденному житті.

Розвиваючи почуття краси природи, відображеної в художньому творі і побаченої в житті, ми спонукаємо дітей до творчості, яку вони виражають словом і пензлем» [3, с. 6].

Секрет успіху дисертації у вигляді наукової доповіді на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук «Теоретичні і методичні засади естетичного виховання учнів у процесі вивчення української літератури в середній школі» полягає в точно вибраній методологічній стратегії та методичній тактиці дослідження. Суть методологічної стратегії – у системності підходів до естетичного виховання.

Працюючи над кандидатською дисертацією з естетичного виховання учнів, Н. Волошина провела педагогічний експеримент, який дав можливість сформулювати головні умови, які посилюють ефективний вплив матеріалу художніх творів. Подаємо умови, які сприяють естетичному сприйманню літературного твору учнями, за посібником Ніли Йосипівни, підготовленим за дисертаційним дослідженням:

Ідейність, глибина змісту художнього твору				Безпосереднє сприймання явищ дійсності				Інші види мистецтва				
Прекрасне і потворне у вчинках героїв	Розкриття прекрасного і піднесеного у праці і боротьбі	Показ величі ратного і трудового подвигу	Зв'язок з життям	Ознайомлення з експонатами музеїв і виставок	Участь у трудовій діяльності	Зустріч з героями праці	Експурсії на виробництво	Театр	Телепередачі	Музичні твори	Твори живопису	Навчальні кіно- і діафільми

Як бачимо, учений особливу увагу звертала на споріднені твори мистецтва для розвитку творчої уяви, емоційного й логічного мислення у процесі естетичного сприймання літературного тексту, зазначаючи, що в учнів «розвиваються здібності сприймати красу праці, відображену в інших видах мистецтва» [4, с. 88].

Н. Волошина відзначала, що у процесі вивчення художньої літератури необхідно постійно збагачувати безпосередньо-почуттєвий досвід школярів у сприйманні естетичного в житті і в мистецтві, вчити молодь визначати своє естетичне ставлення до явищ дійсності, літературних героїв, їхніх вчинків, давати їм естетичну оцінку [4].

У підходах до реалізації експериментальної системи естетичного виховання Н. Волошина виділила чотири аспекти, які слугували теоретичними засадами її дослідження: філософський, психологічний, культурологічний і методичний. Вони стали підґрунтям для розроблення цілісної системи естетичного виховання засобами мистецтва слова, реалізовану в програмах,

підручниках, методичних посібниках. В основі цієї системи – виховання красою праці, природи, людських взаємин, а відтак формування загальнолюдських цінностей – доброти, милосердя, правди, совісті, справедливості.

Учений-методист уперше започаткувала в Україні створення навчально-методичних комплектів підручник – посібник з творами образотворчого мистецтва за сюжетами літературного матеріалу, вміщеного у підручнику, та методичними рекомендаціями, спрямованими на естетичне осягнення художнього образу.

Література

1. Мисько Е. Львівська академія мистецтв у міжнародних зв'язках. *Діалог культур: Україна у світовому контексті: Мистецтво і освіта*: зб. наук. праць / упоряд. і відп. ред. С. О. Черепанова. Львів: Каменяр, 1998. Вип. 3. С. 79–80.
2. Логвіненко Н., Паламар С. Учителю! Перед іменем твоїм!.. Ніла Йосипівна Волошина: біобібліогр. покажч. / упоряд.: Павленко Т. С., Кирій С. В., Бондаренко В. В.; наук. ред. Рогова П. І.; наук. рец. Логвіненко Н. М.; бібліогр. ред. Пономаренко Л. О.; літ. ред. Зозуля С. М. Київ: Задруга, 2010. 200 с. (Серія «Ювіляри НАПН України»; вип. 28).
3. Волошина Н. Й. Теоретичні і методичні засади естетичного виховання учнів у процесі вивчення української літератури в середній школі: дис.... док пед. наук: 13.00.01; 13.00.02 / Інститут педагогіки НАПН України. Київ, 1995. 72 с.
4. Волошина Н. Й. Естетичне виховання учнів у процесі вивчення літератури: посіб. для вчителів. Київ: Рад. шк., 1985. 104 с.

Токмань Ганна Леонідівна,
*доктор педагогічних наук, кандидат філологічних наук,
професор, професор кафедри української і зарубіжної літератури
та методики навчання
Переяслав-Хмельницького державного педагогічного
університету імені Григорія Сковороди,
hannatokman@ukr.net*

НІЛА ВОЛОШИНА ПРО ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ

***Ключові слова:** національна свідомість, методика навчання української літератури, наукові основи, предмет «Українська література», специфіка, реалізація.*

Визначний педагог Ніла Йосипівна Волошина була переконана в тому, що ключовою проблемою виховання в сучасній Україні є формування національної свідомості молодого покоління. Саме усвідомлення національної ідентичності (у етнічному і/або політичному розуміння нації) є засадою для патріотичної позиції юної людини у всіх соціальних і культурних питаннях упродовж життя: треба мати фах, бути компетентним у ньому, сумлінно трудитися, захищати Батьківщину від ворогів, шанувати українську мову і культуру, берегти історичну пам'ять, виявляти громадянську активність тощо. У працях, написаних одноосібно і в авторському колективі, професорка Ніла Волошина окреслила засади методики виховання патріота у процесі літературної освіти.

Певно, найвагомішою колективною працею, створеною за редакцією Н. Волошиної, є посібник для студентів вищих закладів освіти «Наукові основи методики літератури» (2002). Н. Волошина – авторка чи співавторка всіх розділів цієї праці, зокрема

глав, присвячених питанням: історія методики як науки, її взаємодія зі психологією і філософією, особливості літератури як шкільного предмета, вивчення життєпису письменника, аналіз художнього твору, система позакласного читання, факультативи, гуртки, літературні екскурсії. Особливу увагу вчена надала проблемі сучасного уроку літератури, головним у його модернізації вважала активізацію творчої діяльності учнів. Як колишня шкільна вчителька з великим досвідом, Ніла Йосипівна прагнула надати допомогу вчителеві та підготувати студента до вчителювання в умовах розбудови Української держави.

У Передмові її авторства сформульовано мету і завдання літературної освіти, де послідовно наголошено на націоналістичному аспекті як провідному. «Вивчення літератури в школі проводиться не лише з освітньою, а й з виховною метою. Адже засобами мистецтва слова виховується любов до Батьківщини, повага до її мови, історії, звичаїв і традицій» [2, с. 6]. Авторка не обмежувала свого роздуму рамками навчання літератури, науковець з широким обрієм розмислу вбачала у формуванні національної свідомості основу всієї шкільної освіти. «Літературна освіта повинна бути, як і всі навчальні предмети, зорієнтована на виховання особистості, національно свідомої, духовно багатой, зорієнтованої на творчу діяльність, щоб, як підкреслював В. Леві, «знайти себе в суспільстві, себе в людстві, себе у Всесвіті»» [2, с. 6]. Для того щоб знайти собі місце у просторі, слід внести в серце простір України, зріднитися з нею.

У текстах глав цієї фундаментальної книги названо численні методи, прийоми, технології співпраці вчителя і учнів як читачів. Як зазначає в Передмові і Післямові Н. Волошина, сформована національна свідомість має стати результатом усієї кропіткої праці, напруженого діалогу з художньою книгою і про книгу. Науковець

неодноразово відзначає особливе місце предмета «Українська література» в середній школі, пов'язуючи це передовсім з національними цінностями, закладеними в художніх творах. «За своєю соціальною природою і суспільним значенням література в школі – предмет яскраво національний, при всій своєрідності властивого їй народного характеру. Цілком закономірно українська література займає провідне місце у шкільних програмах, в усьому процесі навчання й виховання засобами мистецтва слова». [2, с. 339]. На жаль, наведеною думкою мудрої вченої знехтували в обговорюваному сьогодні проекті Державного стандарту базової середньої освіти.

Учена гармонійно поєднує загальнолюдські і національні цінності як засади літературної освіти. Вона пише: «Навчити молоду людину – вихованця нашої школи – читати будь-який твір зором чи слухом сучасної людини, сприймати його серцем і розумом громадянина України, оцінювати твір на історичному ґрунті, але з позицій національних і загальнолюдських вартостей – в цьому теж виявляється виховна функція літератури в школі» [2, с. 339]. Фаховий філолог підкреслила специфіку формування національної свідомості засобами красного письменства: «Силою образного мислення в єдності з логічним на уроках літератури учитель покликаний послідовно виховувати вміння відстоювати загальнолюдські та національні цінності» [2, с. 47]. Водночас, як бачимо, ідеться про активне читання, про готовність відстоювати духовні цінності, зокрема національні, що особливо актуально нині, у час протидії українців агресії Російської Федерації.

Н. Волошина була талановитим психологом – і в теорії, і у живому спілкуванні. Виключно її перу належить розділ «Учень і література», у якому висвітлені складні питання психологічних і вікових особливостей учня-читача, вивчення читацьких інтересів

школяра, творчої рецепції прочитаної книжки. Як авторка і організатор підручникотворення вчена узагальнила досвід і напрацювала підходи до творення навчальної книги з літератури, до речі, не вважала, що методисти мають виняткову роль у цьому процесі, радила залучати письменників, представників інших суміжних наук, передовсім літературознавців, мріяла про підручник літератури для школи майбутнього.

Людина прекрасного естетичного смаку, Ніла Йосипівна хотіла бачити красивим кабінет української літератури в школі, написала про види діяльності учнів у кабінеті, запропонувала їх різноманіття й обґрунтувала дидактичну і естетичну цінність особливого простору для читання й обговорення прочитаного.

Учена високо ставила екзистенціальну роль літератури, прагнула, щоб високе слово письменника увійшло в серце юного читача, сприяло його духовному самотворенню. Вона підсумовувала багатоаспектні методичні рекомендації колективу вчених: «Через художні твори виховуємо громадянина України, якому притаманна любов до землі, де він народився і виріс, гордість за свій народ, який має багате історичне минуле, за свою культуру, що сягає в глибоку давнину і відома на світовому обширі» [2, с. 339]. Отже, у навчально-методичному посібнику «Наукові основи методики літератури» Н. Волошина поставила завдання, яке досі є актуальним, бо українська нація потребує наснаги і єдності, долання багатовікових ментальних ушкоджень, викликаних станом бездержавності й колоніального становища.

Учена зі своїми колегами й учнями активно стала до виконання цього завдання у спеціальній праці «“Ми є. Були. І будемо ми!” Виховання національної самосвідомості учнів засобами художньої літератури» (2003). Навчально-методичний посібник повністю присвячено проблемі, окресленій у «Наукових осно-

вах...». Теоретичні засади зrealізовано в методичних моделях вивчення творів Т. Шевченка, М. Коцюбинського, С. Черкасенка, Б. Лепкого, М. Куліша, Є. Маланюка, І. Багряного... У «Слові до читача» Ніла Волошина, як керівник авторського колективу, називає книжку «першою ластівкою в методичній науці щодо виховання національної самосвідомості особистості на матеріалі художньої літератури». Професорка переконана, що «Виховання національної самосвідомості – процес довготривалий і складний», і закликає педагогів наполегливо йти цим шляхом, бо ж «Як краплина води раз по раз підточує кам'яну твердиню, так художнє слово правди має пробуджувати національну самосвідомість нашого народу, особливо тих, хто прийде після нас» [1, с. 4]. Цей час настав, Ніли Йосипівни вже немає на землі, та живе її слово, триває розвиток її думки, формування свідомих українців під час літературної освіти набуває нових форм на засадах, сформованих ученою.

Література

1. «Ми є. Були. І будем ми!» Виховання національної самосвідомості учнів засобами художньої літератури»: навч.-метод. посіб. / за ред. Н. Й. Волошиної. Київ: Ленвіт, 2003. 215 с.
2. Наукові основи методики літератури: навч.-метод. посіб. / за ред. Н. Й. Волошиної. Київ: Ленвіт, 2002. 344 с.

Яценко Таміла Олексіївна,
доктор педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
головний науковий співробітник
відділу навчання української мови та літератури
Інституту педагогіки НАПН України,
tamilakod@ukr.net

НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ ДОРОБОК Н. Й. ВОЛОШИНОЇ У ПРОЄКЦІЇ КЛЮЧОВИХ ПРОБЛЕМ ШКІЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ

***Ключові слова:** Н. Й. Волошина, шкільна літературна освіта, теорія і методика навчання, українська література, естетичне виховання, програма, підручникотворення.*

Педагог за покликанням, науковець за світоглядом Н. Й. Волошина свою професійну діяльність присвятила дослідженню актуальних проблем шкільної літературної освіти та розвитку методики навчання української літератури. Її науково-методична спадщина багатогранна: розроблення нормативно-правових документів мовно-літературної галузі шкільної освіти, обґрунтування концептуальних засад предметної методики, створення та впровадження інноваційних методик вивчення української літератури в основній і старшій школі, підготовка якісного програмового та навчально-методичного забезпечення шкільного курсу української літератури. Наукові студії ученої-методиста в своїй сукупності репрезентують розв'язання проблем методичної науки на різних етапах її розвитку – від 70-х років ХХ до першого десятиріччя ХХІ століття. Не втратили цінності праці науковця, у яких обґрунтовано теоретико-методичні концепти

естетичного виховання учнів у процесі вивчення української літератури, переконливо вмотивовано значущість української літератури для формування національної свідомості учня-читача, компетентно розкрито актуальні проблеми підручникотворення, питання міжмистецької взаємодії у шкільному курсі української літератури, використання ефективних методів і прийомів організації навчальної діяльності учнів-читачів у процесі аналізу та інтерпретації художнього твору, результативної організації сучасного уроку української літератури, професійного становлення вчителя-словесника.

Засадничими положеннями Концепцій літературної освіти (1993, 2004), однією із розробників яких була Н. Й. Волошина, стали концепти дослідниці щодо методології шкільного курсу літератури: розуміння української, зарубіжної літератури, літератури національних меншин як шкільних предметів, орієнтованих на розкриття духовно-естетичного потенціалу художньої словесності й забезпечення виховної функції літератури; продумане визначення структури, етапів і основних завдань шкільного курсу літератури, обов'язкове врахування принципу наступності й перспективності у системі шкільної літературної освіти.

Розуміння літератури як мистецького явища, а змісту шкільної літературної освіти як знання, що формують в учнів-читачів цілісну картину світу, уявлення про взаємозв'язок і взаємозалежність літературно-мистецьких і культурних явищ, викликають потребу естетичного й морального осмислення навколишньої дійсності – це концепти літературного компоненту Державних стандартів загальної середньої освіти (1997; 2004), одним із розробників яких була Н. Й. Волошина. Науковець акцентувала на важливості реалізації завдань шкільної

літературної освіти відповідно до визначених у цих документах змістових ліній – аксіологічної (передбачає вивчення художнього твору як естетичного явища), літературознавчої (забезпечує опрацювання художнього твору в контексті літературного процесу, засвоєння теоретико-літературних знань), культурологічної (розгляд художньої літератури як невід’ємного компонента світової культури).

Підготовка якісного програмового забезпечення шкільного курсу української літератури – один із ключових аспектів професійної діяльності Н. Й. Волошиної. Учена-методист була співавтором навчальних програм із української літератури: 4–10 класи (1985), 8–11 класи (1989), 5–11 класи (2001), 5–12 класи (2002–2003), визначаючи головним критерієм у доборі творів для шкільного вивчення їх художню цінність. Вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів науковець окреслювала як такі, що передбачають засвоєння основних літературознавчих категорій, які стосуються мистецтва слова, особистості митця та його естетичного ідеалу, характеристики конкретного художнього твору й літературного процесу загалом, функцій художньої літератури, її суспільної ролі, вироблення в учнів-читачів художнього смаку і здатності до вмотивованих суджень про твори мистецтва та явища реальної дійсності.

Творчо і на високому дидактико-методичному рівні було реалізовано означені концепти шкільної літературної освіти в численних підручниках української літератури для 4 класу (1978–2002), 5 класу, 8 класу (1990–2007), 6 класу (2008), 7 класу (2009) і хрестоматіях із української літератури для 5 класу, 6 класу (2001), створених у творчій співпраці Н. Й. Волошиної та її колег-однодумців. Інноваційним здобутком дослідниці в галузі підручникотворення стало впровадження в шкільну практику

навчально-методичних комплектів із української літератури (програма – підручник – навчально-методичний посібник). Предметна методика збагатилася методичною системою формування читацьких умінь учнів, необхідних для усвідомленого розуміння ідейно-естетичного багатства художнього твору.

Вагомим результатом наукової діяльності Н. Й. Волошиної є навчально-методичний посібник «Наукові основи методики літератури» (2002) [3]. Генеза методики літератури як науки, специфіка літератури як шкільного предмета, питання розкриття вікових і психологічних особливостей учня-читача, визначення типології літературних занять та їх структури, класифікації та окреслення сутнісних характеристик основних методів, форм і засобів навчання літератури, реалізації міжпредметних зв'язків на уроках літератури, використання навчально-методичного забезпечення у шкільному курсі української літератури, проблема організації професійної діяльності вчителя літератури – ці та інші аспекти предметної методики ґрунтовно схарактеризовано у посібнику. Важливо, що видання й донині залишається науково-методичним навігатором для учителів-словесників, методистів, студентів вищої педагогічної освіти, слухачів закладів післядипломної педагогічної освіти, дослідників зі спеціальності теорії і методики навчання української і зарубіжної літератури.

Науково-методичні студії Н. Й. Волошиної характеризуються всебічним розкриттям багатьох актуальних проблем шкільної літературної освіти на різних етапах її поступу, однак ключовою в науковому доробку вченої-методиста була проблема естетичного виховання учнів у процесі вивчення української літератури. «Про різноаспектне й водночас ґрунтовне дослідження питань естетичного виховання учнів засобами мистецтва слова, – свого часу зазначав В. В. Градовський, – свідчить комплексна

методологія й блискуче застосування інструментарію інтегративного підходу, понятійно-категоріального апарату міждисциплінарних студій у працях Н. Й. Волошиної» [3, с. 21]. Теоретичні засади цієї проблеми та практичні аспекти організації навчальної діяльності учнів-читачів щодо розвитку здатності до естетично-емоційного сприйняттям художнього тексту знайшли відображення у навчально-методичних посібниках «Виховання почуття краси» (1972), «Позакласна робота з літератури й естетичне виховання учнів» (1973), «Виховання почуття прекрасного на уроках читання» (1974), «Естетичне виховання засобами художньої літератури» (1976), «Літературні екскурсії як засіб естетичного і патріотичного виховання учнів» (1976), «Підручник літератури і морально-естетичне виховання учнів» (1983), «Естетичне виховання учнів у процесі вивчення літератури» (1985), «Виховна сила художнього слова» (1987), а також у докторській дисертації науковця «Теоретичні й методичні засади естетичного виховання учнів у процесі вивчення української літератури в середній школі» (1995).

В основу цілісної системи естетичного виховання учнів, розробленої дослідницею, покладено виховання естетичною (художньою) реальністю і відтвореними в ній краси людини, природи, загальнолюдських і національних цінностей. Зasadничим у дослідженнях науковця є актуальне й нині твердження про результативність вивчення української літератури в закладах загальної середньої освіти за умови, якщо «зміст цього курсу буде сприйматися як вид мистецтва, де наголошуватиметься на естетичних функціях навчання, а в основу естетичного буде закладено формування понять про національні й загальнолюдські цінності» [2, с. 8–18]. Провідну ідею формування естетичної свідомості й діяльності школярів учена обґрунтувала, ідучи від «...

від естетичних почуттів, емоцій і переживань до естетичної діяльності, застосування типів запитань і завдань, спрямованих на формування естетичних понять, почуттів, дій...» [5, с. 5–6]. Слушним залишається переконання дослідниці, що систематичне оволодіння учнями знаннями про основні категорії естетики та формування вмінь розглядати художній твір і явища дійсності з їх урахуванням, позитивно розвиває естетичне ставлення школярів до мистецтва слова, впливає на засвоєння понять прекрасного, героїчного, піднесеного. Важливим показником рівня естетичного виховання учнів Н. Й. Волошина вважала творчі роботи: «Лише залучення учнів до різноманітної творчої діяльності на уроці та в позаурочний час здатне розвинути їхню сенсорну сферу, забезпечити глибоке усвідомлення естетичних явищ, виробити уміння розуміти справжнє мистецтво, красу природи і красу людських взаємин» [5, с. 33].

Потреба актуалізації ключових концептів науково-методичної спадщини Н. Й. Волошиної є вмотивованою у реаліях шкільної літературної освіти, зокрема як важливий фактор її модернізації, необхідна умова наукового пізнання, на ґрунті якого організовуються інноваційні науково-методичні дослідження, відбувається конструктивне розроблення змісту сучасної шкільної літературної освіти, продумане використання традиційних, перевірених часом методів, прийомів і форм навчання української літератури в закладах загальної середньої освіти.

Література

1. VII Волошинські читання «Шкільна мовно-літературна освіта: традиції і новаторство»: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції, 17 травня 2019 р., м. Київ / Інститут педагогіки НАПН України; за заг. ред. Т. О. Яценко. Київ: УОВЦ «Оріон», 2019. 373 с.

2. Волошина Н. Й. 3 теоретичних засад естетичного виховання учнів засобами мистецтва слова. *Педагогіка і психологія*. 1996. № 3. С. 8–18.
5. Волошина Н. Й. Теоретичні і методичні засади естетичного виховання учнів у процесі вивчення української літератури в середній школі: дис.... док пед. наук: 13.00.01; 13.00.02; Інститут педагогіки НАПН України. Київ, 1995. 72 с.
3. Наукові основи методики літератури: навч.-метод. посібн. для студентів вищих закладів / за ред. доктора педагогічних наук, професора, члена-кореспондента АПН України Н. Й. Волошиної. Київ: Ленвіт, 2002. 344 с.
4. Ніла Йосипівна Волошина: бібліографічний покажчик. Київ: Задруга, 2012. 200 с.

Бондаренко Лідія Григорівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри української літератури
Херсонського державного університету
lidiya.bond.2001@gmail.com

СТВОРЕННЯ ПЕРСОНАЛЬНОЇ СТОРІНКИ ПРОФЕСОРКИ НІЛИ ВОЛОШИНОЇ У ВІКІПЕДІЇ

***Ключові слова:** методика викладання української літератури, Ніла Йосипівна Волошина, Вікіпедія, магістранти-філологи.*

Внесок професорки Н. Волошиної, 80-річчя від дня народження якої святкує цього року вітчизняна науково-педагогічна спільнота, у розвиток методики викладання української літератури важко переоцінити. За її підручниками навчалося не одне покоління школярів, а методичні праці дослідниці були і залишаються цінним дороговказом для учителів, які залучають своїх вихованців до світу мистецтва слова. Готуючись із магістрантами спеціальності 035 Філологія

(Українська мова та література) Херсонського державного університету до студентської наукової конференції «Внесок Ніли Волошиної у розвиток методики викладання української літератури у закладах вищої освіти», приуроченої до ювілейної дати від дня народження вченої, звернули увагу на такий прикрий факт, що персональна стаття про неї у найпопулярнішому інтернет-довіднику «Вікіпедія» відсутня. Вирішили виправити цю помилку і підготувати відповідний матеріал. Над цим завданням під керівництвом викладача безпосередньо працювала магістрантка факультету української філології та журналістики ХДУ Марія Махник.

Оскільки це наш перший досвід керування процесом створення сторінки у Вікіпедії, на початку опрацювали інструктивні матеріали, що пропонують її засновники та автори. Це поради для новачків; відомості про мету Вікіпедії, про написання і редагування текстів; правила, що регулюють вміст, використання фотоматеріалів та ін. Переглянули також відеоролики про створення статей у Вікіпедії, розміщені у хостингу You Tube. Основними джерелами відомостей про життя і діяльність Н.Волошиної слугували дисертаційне дослідження М.Бачинської «Педагогічна і науково-методична діяльність Н. Й. Волошиної (1940-2010 рр.)» [1] і біобібліографічний покажчик «Ніла Йосипівна Волошина» [4]. Використовували для роботи і власні публікації, зокрема статтю «Професор Ніла Волошина про форми співробітництва учителів літератури та бібліотекарів» [2]. Працю «Ніла Йосипівна Волошина – педагог, науковець, особистість: бібліографічний покажчик» (К., 2020) на момент створення статті ще не було видано. Зручним для нас виявився варіант написання тексту в окремому вордівському документі з подальшим розміщенням його у Вікіпедії, а одним із найскладніших був етап завантаження фото ювілярки на сторінку енциклопедії. Результатом проведеної роботи стало створення у Вікіпедії статті «Ніла Йосипівна Волошина» [3]. Своєрідним звітом магістрантки Марії Махник про виконання завдання був її виступ на уже згадуваній студентській науковій конференції.

Наприкінці зібрання шляхом онлайн-голосування визначили три кращі наукові доповіді. Усі присутні висловили свою думку за допомогою сервісу Mentimeter. Він дозволяє провести швидке опитування аудиторії в режимі реального часу. За результатами голосування доповідь магістрантки Марія Махник про створення персональної сторінки професорки Ніли Волошиної посіла перше місце і була відзначена грамотою. Також звернули увагу на той факт, що частина магістрантів, готуючи свої виступи, використали відомості з новоствореної у Вікіпедії статті. Це стало додатковою нагородою для її авторки.

Більше про роботу студентської наукової конференції, приуроченої до ювілею Н. Волошиної, можна довідатися на офіційному сайті Херсонського державного університету [5], сторінках ХДУ та авторки у Фейсбуку.

Планували доопрацювати статтю у Вікіпедії зі студентами спеціальності 014 Середня освіта (Українська мова і література), які опановують методику викладання української літератури, однак умови дистанційного навчання внесли свої корективи. Тож запрошуємо колег та усіх, хто цікавиться методикою викладання української літератури, долучитися до поповнення і редагування цього вкрай потрібного матеріалу.

Література

1. Бачинська М. В. Педагогічна і науково-методична діяльність Н. Й. Волошиної (1940–2010 рр.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Хмельниц. гуманітар.-пед. акад. Хмельницький, 2019. 371 с.
2. Бондаренко Л. Г. Професор Ніла Волошина про форми співробітництва учителів літератури та бібліотекарів. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2013. № 5. С. 18-21.
3. Волошина Ніла Йосипівна. *Вікіпедія*. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Волошина_Ніла_Йосипівна (дата звернення: 10.04.2020).
4. Ніла Йосипівна Волошина: біобібліогр. покажч. / ред.: П. І. Рогова; уклад.: Т. С. Павленко, С. В. Кирій, В. В. Бонда-

- ренко; НАПН України, Держ. наук.-пед. б-ка України ім. В. О. Сухомлинського. Київ, 2012. 199 с. (Серія «Ювіляри НАПН України»; Вип. 28).
5. У ХДУ пройшла студентська наукова конференція, присвячена 80-річчю від дня народження класика методики викладання літератури Ніли Волошиної. *Офіційний сайт Херсонського державного університету*. URL: <http://www.kspu.edu/PublisherReader.aspx?newsId=11075> (дата звернення: 10.04.2020).

*Гоголь Наталія Валеріївна,
кандидат педагогічних наук, доцент, докторант
відділу історії та філософії освіти
Інституту педагогіки НАПН України,
natashagogol75@gmail.com*

ВИСВІТЛЕННЯ ПРОБЛЕМИ ВИКОРИСТАННЯ СУМІЖНИХ ВИДІВ МИСТЕЦТВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ У НАУКОВО-МЕТОДИЧНІЙ СПАДЩИНІ Н. ВОЛОШИНОЇ

Ключові слова: урок української літератури, мистецтво слова, суміжні види мистецтв, звукові та аудіовізуальні посібники, музичне мистецтво, театральне мистецтво, кіномистецтво, науково-методична спадщина Ніли Волошиної.

Навчання літератури потребує глибокого осмислення духовної цінності та поетики літературних явищ і фактів у контексті української і світової культури, зокрема вивчення літературних творів у зв'язках із суміжними видами мистецтв. У методиці літератури у кінці ХХ – на початку ХХІ ст. особливого значення надавалося використанню на уроках української літератури звукових та аудіовізуальних посібників. Провідними ученими (О. Бандура, Н. Волошина, С. Жила, Є. Пасічник, Б. Степанишин та інші) було розроблено методику використання

на уроках української літератури зазначених видів наочності, визначено їх дидактичні можливості та окреслено шляхи впровадження в практику роботи школи.

Так, на значущості використання на уроках української літератури музичного мистецтва як дієвого засобу реалізації культурологічного підходу наголошувала Н. Волошина. Учена підкреслювала доцільність прослуховування музичних творів у записах, у процесі безпосереднього відтворення на певному музичному інструменті чи вокального виконання. Н. Волошина наполягала на продуманому використанні музики на уроках літератури, врахуванні підготовки школярів до сприймання цього виду мистецтва, визначення місця і часу його застосування на певному етапі уроку, демонструванні твору музичного мистецтва перед вивченням літературного тексту, оскільки музика здатна викликати в учнів відповідний настрій, налаштувати їх на емоційне сприймання твору словесного мистецтва, а вдало дібраний і прослуханий після вивчення літературного твору музичний твір допоможе увиразнити його естетичну цінність [2; 3, с. 206–207].

Водночас, Н. Волошина нагадувала учителям про музичну освіченість письменників-класиків (І. Котляревського, Т. Шевченка, І. Франка, М. Рильського, А. Малишка та інших), радила ознайомлювати учнів на уроках із багатогранними талантами українських митців слова, у процесі роботи над ліричними творами (поезії Т. Шевченка, І. Франка, П. Тичини, М. Рильського, А. Малишка та інших майстрів слова) використовувати відповідне музичне оформлення [1; с 3]. Учена підкреслювала: якщо у середніх класах під час ознайомлення учнів із музичним мистецтвом учитель сам коментує, розповідає про взаємозв'язок двох видів мистецтва, то в старших класах необхідно до цього готувати самих учнів, виробляти в них самостійність, що виявляється в доборі необхідної мистецтвознавчої літератури, складанні письмових та усних повідомлень, доповідей.

Ніла Йосипівна підкреслювала, що «прийоми роботи з творами музики можуть бути різноманітними: прослуховувати музичний твір після аналізу літературного твору або навпаки –

спочатку прослуховується відомий учням музичний твір, а потім аналізується художній текст» [3, с. 206–207]. Учена акцентувала увагу на тому, що окремі музичні твори можуть створювати емоційно-чуттєвий фон і використовуватись на уроці під час вивчення народних пісень, дум, пісень літературного походження, а також на слова поетичних творів, що аналізуються («Садок вишневий коло хати», «На майдані», «Гаї шумлять» тощо), у процесі виразного читання прозових творів, проведення бесіди тощо.

Н. Волошина також надавала важливого значення ознайомленню учнів із мистецтвом опери (наприклад, «Наталка-Полтавка» (композитор М. Лисенко), «Князь Ігор» (композитор О. Бородін) та інші), радила використовувати для прослуховування уривки з опер та оперет, але обов'язково після вивчення літературного твору або окремої теми. На думку вченої, ознайомлення учнів із фрагментами з оперних вистав посилюватиме емоційне сприймання мистецтва слова і музики, сприятиме розширенню загального кругозору школярів, здійсненню естетичного виховання юної особистості.

Цілком слушними та актуальними є думки Н. Волошиної, висловлені щодо взаємозв'язку уроків літератури і театрального мистецтва, оскільки під час такої взаємодії ураховується не тільки принцип тематичної близькості творів, що вивчаються (драматичних та прозаїчних – їх інтерпретація на сцені), але й спільність теоретичних понять, що пов'язані зі специфікою художньої творчості, а саме: художній образ, умовність в мистецтві, метафора; трагедійне і комічне; життєвий матеріал, тема, ідея, сюжет; види і жанри; світогляд і творчість тощо [3, с. 207].

Учена відзначала, що з другої половини ХХ ст. можливість використання театрального мистецтва на уроках літератури значно розширились завдяки телебаченню і радіо (пізнавальні програми про драматургію і театр, творчість видатних майстрів сцени; спектаклі та радіопостановки для дітей і юнацтва тощо). Проте, на думу Н. Волошиної, в практиці роботи школи під час навчання літератури театральному мистецтву приділяється недостатньо

уваги, оскільки самі вчителі часто недооцінюють його загальнорозвивальне значення. Ніла Йосипівна підкреслювала важливість послідовного, цілеспрямованого накопичення у дітей художніх вражень, конкретних знань і уявлень про театр як вид мистецтва, його зв'язок з іншими видами художньої творчості, указувала на доцільність ознайомлення учнів зі специфікою драматичного мистецтва, озброєння їх елементарними вміннями аналізувати драматичні твори з метою підвищення культурного розвитку. «Твори драматичного жанру, що вивчаються, – зазначала вчена, – дозволяють вчителю характеризувати конкретні етапи розвитку української драматургії і театру, розкривати взаємовплив різних культур, показати на конкретних прикладах: різницю в трактуванні одного і того ж драматичного твору в залежності від епохи, від індивідуальності актора, постановника-режисера, творчих можливостей театру» [3, с. 208].

На уроках Н. Волошина радила використовувати прийоми «реконструкції» окремих вистав за фотографіями, ескізами, репродукціями, проводити перегляд і обговорення вистави діючого репертуару, фільмів, кіновистав, бесіди з використанням грамзапису, діафільмів; відеозапису тощо. Учена акцентувала на важливості проведення зіставлення літературних творів з їх сценічним та екранізованими версіями, ознайомлення з театральною критикою, написання учнями рецензій з наступним обговоренням їх на уроках, використання методів акторської та режисерської роботи над текстом твору тощо. Доречними, на думку вченої, є виконання учнями творчих завдань під час роботи над епізодом п'єси, а саме: стисле визначення основної події, що відбулася в обраному епізоді; знаходження епіцентру епізоду; відтворення того, що думає персонаж, але не промовляє вголос (підтекст) тощо.

Використання запропонованих ученою форм, методів і прийомів роботи на уроках української літератури допомагає вчителеві привернути увагу дітей до поведінки дійових осіб, розкрити логіку дій персонажів, по-своєму інтерпретувати окремі сцени, запропонувати власні ремарки до авторських тощо. Застосування елементів режисерського пошуку сприяє аргументованому

вибору учнем актора на роль того чи іншого персонажа, збагаченню тексту драми, що вивчається, власними коментарями, ремарками. Водночас учена-методист радила переглядати виучувану п'єсу в театрі чи на телеекрані, акцентувала на важливості проведення із дітьми бесіди з метою з'ясування вражень від побаченої п'єси, оцінювання переконливості й майстерності гри акторів (виконавців головних ролей), повноти розкриття ними рис характеру героїв, оцінювання декорацій, визначення найбільш хвилюючих моментів тощо. Подібну роботу радила проводити і перед переглядом кінофільму, звертати увагу на розходження у змісті й трактовці образів п'єси та кіноверсії.

Екранні посібники Н. Волошина радила використовувати на вступних заняттях з метою введення учнів у відповідну історичну епоху, створення психологічної атмосфери на уроці, з'ясування історії написання художнього твору; під час вивчення життєвого і творчого шляху письменника; у процесі роботи над текстом художнього твору; на підсумкових заняттях, під час опитування учнів, проведення письмових робіт на основі переглянутого кіно-, діафільму чи телепрограми. Н. Волошина обстоювала думку про важливість роботи над фільмами-екранізаціями після прочитання, осмислення учнями художнього твору, на етапі формування у них естетичної оцінки літературного твору, оскільки «в комплексі з уроками літератури кіномистецтво сприяє розвитку творчої уяви, становленню світогляду, формуванню моральних якостей школярів» [3, с. 209]. Порівняльний аналіз художнього твору і фільму допоможе дітям глибше збагнути й усвідомити коло питань, порушених у художньому творі «тільки тоді, – зазначала Н. Волошина, – коли учні познайомляться з текстом і сюжетом літературного твору, можливий перегляд і робота по обговоренню його екранізації» [3, с. 209]. Водночас учена наголошувала на важливості розвитку самостійних суджень учнів, що сприятиме кращому розумінню загальних і специфічних особливостей творів літератури і кіно, формуватиме у школярів уявлення про композицію художнього твору і фільму, про послідовність і причинність подій, супідрядність епізодів і сцен, про взаємодію

героїв тощо. Проте переконливо доводила, що жодна екранізація не може замінити читання твору, оскільки завдяки специфічним засобами вираження і можливостям зображення життя мистецтво кіно не може охопити всіх елементів художньої структури красного письменства.

Отже, систематичне і цілеспрямоване використання на уроках літератури суміжних видів мистецтв, методично правильно організована робота із ними сприяє формуванню у школярів умінь орієнтуватись у контексті художньої культури, оперувати необхідними знаннями про багатовимірний простір літературного твору та взаємозв'язки красного письменства з іншими видами мистецтва, виховують у них відкритість до міжкультурної комунікації.

Література

1. Волошина Н. Й. Вивчення біографії письменника у єдності з його творчістю. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2003. № 8. С. 2–4.
2. Волошина Н. Й., Жила С. О. Наочні посібники і засоби їх демонстрування. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2003. № 6. С. 45–47.
3. Наукові основи методики літератури: навч.-метод. посіб. для студентів вищ. закл. / за ред. д-ра пед. наук, проф., чл.-кор. АПН України Н. Й. Волошиної. Київ: Ленвіт, 2002. 344 с.

Дятленко Тетяна Іванівна,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри української мови,
літератури та методики навчання
Глухівського національного педагогічного
університету ім. Олександра Довженка,
tetiana.diatlenko@gmail.com

ПРО ПРИЙОМИ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ У МЕТОДИЧНІЙ СПАДЩИНІ Н. Й. ВОЛОШИНОЇ

***Ключові слова:** аналіз, інтерпретація, прийоми, художній твір, літературна освіта.*

У сучасних умовах реалізації компетентнісного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого підходів до виконання завдань літературної освіти школярів актуальності набула проблема не лише аналізу художнього твору, а й інтерпретації його, оскільки в чинній програмі з української літератури в рубриці «Очікувані результати навчально-пізнавальної діяльності учнів» йдеться про обидва названі види діяльності учнів. Це пов'язано із процесами сприймання й усвідомлення учнями-читачами літературного процесу, особливостями читання й аналізу художнього твору як мистецтва слова, вивчення літератури з урахуванням родово-жанрової специфіки. Окреслена тема видається нам актуальною ще й тому, що практика навчання літератури в школі засвідчує нагальність застосування таких прийомів на уроці, які б пробуджували читацьку активність і ефективно формували читацьку культуру у школярів. Проблема інтерпретації художніх творів, які пропонує програма для текстуального вивчення, привертає увагу сучасних вітчизняних методистів, зокрема О. Ісаєву, О. Ратушняка, Т. Дятленко, Ю. Бондаренка, С. Жили, Г. Токмань та ін. Окреслена проблема знайшла своє вирішення і в методичній спадщині

Н. Й. Волошиної. Нам видається, що на сьогоднішній день питання прийомів інтерпретації текстів художніх творів методично недостатньо розроблене, Важливість означеної проблеми не викликає сумніву, оскільки саме в 5-6-класах на уроках літератури закладаються базові знання основ теорії літератури, формуються аналітичні уміння тощо. Н. Волошина наголошувала, що перед учителем стоїть важливе завдання – виховання висококваліфікованого читача і духовно багату людину, чого не можна досягти без активізації сприймання, мислення, пам'яті, уяви та власного життєвого досвіду учнів. Крім цього, підлітковий період вважається сенситивним для розвитку уяви, творчих здібностей, креативності, оскільки в основі мотивації життєдіяльності цієї вікової ланки є бажання самовиразитися і ствердитися у дитячому колективі. Самоствердитися через словесну творчість допомагають прийоми інтерпретації, оскільки це не просто аналіз за схемою чи алгоритмом, а процес творення власного висловлення, оформлення і представлення власної думки чи позиції, асоціації відносно прочитаного чи побаченого.

«З цілковитою впевненістю можна стверджувати, що немає такої грані життя школи, яке б не стосувалося літератури, прямо чи принагідно. Тож справді: література в школі – це не просто окремий навчальний предмет, а цілий комплекс специфічних, притім особливо сильних і ефективних, засобів, спрямованих на здійснення основних цілей – створення кращих умов для навчання і виховання підростаючих поколінь, підготовки їх до життя і праці, активної громадської діяльності» [1, с. 47]. Отже, література в школі – це особливий предмет, який передбачає таку модель взаємодії, коли все опановане і вивчене пропускається через себе, стає проєкцією власних думок. Читаючи художній твір, часто дитина бачить себе як учасника описаних подій, ототожнює себе із персонажами, приміряє їх позицію і мотиви поведінки на себе, тобто інтерпретує зміст твору.

Інтерпретація – (лат. *interpretatio* – тлумачення, роз'яснення) – дослідницька діяльність, пов'язана з тлумаченням змістової, смислової сторони літературного твору на різних його

структурних рівнях через співвіднесення з цілістю вищого порядку. Смысловий зміст досліджуваного літературного явища в інтерпретації виявляється через відповідний контекст на фоні сукупностей вищого порядку. Предметом інтерпретації можуть бути: 1) будь-які елементи літературного твору (фрагменти, сцени, мотиви, персонажі, алегорії, символи, тропи і навіть окремі речення та слова), співвіднесені з відповідним контекстом твору або позатекстовою ситуацією; 2) літературний твір як цілісність, коли у творі і поза ним відшуковується те завуальоване, приховане, що з'єднує усі компоненти в одне ціле і робить твір неповторним; 3) літературна цілісність вищого порядку, ніж літературний твір, наприклад, творчість письменника, літературна школа, літературний напрям, літературний період [2, с. 316].

Інтерпретація – 1. Роз'яснення, тлумачення, розкриття змісту чогонебудь. 2. *мист.* Пояснення художнього твору з метою розуміння його змісту та ідейно-художньої концепції [3, с. 266]. Р. Барт трактує його як введення «своєї ситуації в здійснюваний акт читання; ситуації, коли читач, підкорюючись сюжету твору, уписує своє прочитання в простір, створюючи твір з його власним контекстом [4, с. 42].

У науково-методичних працях Н. Й. Волошина підкреслювала цінність умінь учителя й учня чуттєво бачити і сприймати красу, художність, довершеність мистецьких форм, гармонію навколишньої дійсності, любити поетичне, гарне і прекрасне в житті і мистецтві.

Ніла Йосипівна розглядала урок літератури як творчий процес, у якому учень під керівництвом учителя виконує функції літературознавця, критика, письменника, перекладача, пізнає знакові імена і твори української й зарубіжної літератури. Завдання літературної освіти Ніла Йосипівна вбачала у розвиткові в учнів художнього смаку, інтересу до книги, вихованні культури читання, виробленні емоційного сприймання й осмислення мистецтва слова. Дослідниця наголошувала, що «...від естетичних почуттів, емоцій і переживань до естетичної діяльності, застосування типів запитань і завдань, спрямованих на формування естетичних понять, почуттів,

дій...» залежить провідна ідея формування естетичної свідомості й діяльності учнів [5, с. 5–6].

Роздумуючи над питанням сприймання тексту твору окремим учнем-читачем, методистка вказувала на важливість власного життєвого досвіду учнів, на індивідуальні особливості психічних процесів (сприймання, мислення, уява), на рівень літературної освіченості. Учень-читач бачить у творі рівно стільки, на стільки здатен сам бачити. Отже, завдання вчителя – знайти ефективні прийоми роботи, які забезпечать максимальне наближення читача і текст твору.

Серед прийомів, які найчастіше використовують вчителі, Н. Волошина назвала «... класні бесіди, доповіді, виступи, повідомлення, реферати, читання уривків з наукових, науково-популярних, художніх чи художньо-публіцистичних творів (монографій, статей, спогадів, автобіографій, підручників із суміжних предметів тощо); демонстрація різних видів наочності (творів живопису, графіки, скульптури, перегляд фільмів чи окремих кадрів з фільмів, слухання записів, робота з літературною картою тощо); запис учнями в зошит окремих важливих положень, яких немає в підручнику; проведення екскурсій на природу, на підприємство тощо [1, с. 50]. При цьому дослідниця наголошувала, що добір прийомів визначається характером твору, який буде читатися, та педагогічними умовами (підготовленістю класу, матеріалом, який перед тим вивчався на уроках літератури та суміжних предметів, досвідченістю та індивідуальними особливостями вчителя тощо. Певний вплив, на думку Н. Волошиної, на вибір прийомів роботи має також і те, до якого роду й жанру належить твір, який вивчається текстуально на уроці.

У своїх працях методистка Н. Волошина детально розписали методичні особливості організації і проведення всіх етапів роботи над художнім твором у школі. При цьому детально розкрила питання прийомів роботи, які включають учнів-читачів в активну діяльність над текстом твору. Процес осмислення й інтерпретації твору, який починається на етапі первинного сприймання твору, самостійно чи під керівництвом учителя,

продовжується під час повторного читання та колективного обговорення на уроці. Таким чином, можна говорити про варіативність і чисельність інтерпретації твору як при індивідуальній, так і при груповій роботі над текстом твору.

Проблема вибору прийомів на роботи бачиться нам актуальною і потребує подальшого осмислення і вирішення, оскільки творча інтерпретація художнього твору не тільки пробуджує потребу читання, а й зацікавлює уроком, розвиває творчі здібності, збагачує духовний світ школярів, що дозволяє певною мірою вирішити завдання літературної освіти учнів.

Література

1. Наукові основи методики літератури: навчально-методичний посібник для студентів вищих закладів / за ред. доктора педнаук, професора, члена-кореспондента АПН України Н. Й. Волошиної. Київ: Ленвіт, 2002. 344 с.
2. Марко В. П. Аналіз художнього твору: навч. посібник. Київ: Академвидав. 2013. 280 с.
3. Літературознавчий словник-довідник / за ред. Р. Гром'яка, Ю. Коваліва. Київ: ВЦ «Академія», 1997. 752 с.
4. Барт. Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика. 2-е изд., доп. Москва, 1994. 158 с.
5. Волошина Н. Й. Теоретичні і методичні засади естетичного виховання учнів у процесі вивчення української літератури в середній школі: дис.... док пед. наук: 13.00.01; 13.00.02; Інститут педагогіки НАПН України. Київ, 1995. 72 с.

Бондаренко Вікторія Володимирівна,
старший науковий співробітник
Педагогічного музею України,
V_bondarenko87@ukr.net

ПЕДАГОГІЧНА СИМФОНІЯ НІЛИ ВОЛОШИНОЇ (ВШАНУВАННЯ ПАМ'ЯТІ ПЕДАГОГІНИ В ПЕДАГОГІЧНОМУ МУЗЕЇ УКРАЇНИ)

Ключові слова: методика української літератури, Ніла Волошина, ювілейна виставка, віртуальна виставка, Педагогічний музей України.

Її ім'я знають учні й учителі загальноосвітніх шкіл, студенти й викладачі ВНЗ, письменники й літературознавці. Її пристрасні емоційні виступи з інтересом слухали на зібраннях учителів-словесників, науково-практичних конференціях і семінарах в Україні та за її межами. Доброзичлива, чуйна, надзвичайно талановита людина, яка щедро ділилась своїми знаннями й досвідом з кожним, хто спілкувався з нею. Її щирість, щедрість, людяність і доброта у колі знайомих з нею людей стали легендарними. Саме такою знали Нілу Йосипівну Волошину – видатну українську педагогиню, докторку педагогічних наук, професорку.

Педагогиня неодноразово була в Педагогічному музеї України на різноманітних заходах, а у фондах музею зберігається чимало її праць та фотографій різних років. Тому закономірно, що співробітники музею, вивчаючи наявні фондові матеріали, популяризують постать і спадщину Ніли Волошиної шляхом організації ювілейних виставок, зокрема віртуальних.

Перш ніж розповісти про виставки, присвячені пам'яті Н. Волошиної, подамо її коротку біографію. Це важливо для науковця музею, або цікаво і достовірно побудувати наукову концепцію виставки і саму експозицію.

Ніла Волошина народилася 2 січня 1940 р. в с. Думанів Хмельницької області. Освіту здобула у Славутському педучилищі та Кам'янець-Подільському педагогічному інституті. Як зазначає

дослідниця творчості Ніли Волошиної О. Семеног, «проблеми української школи, української літератури, вчителя літератури Ніла Йосипівна вивчала безпосередньо у шкільному середовищі: тривалий час працювала вчителем початкових класів, учителем української мови і літератури» [2, с. 4]. Небайдужість до стану літературної освіти в школах України привела Нілу Йосипівну в Науково-дослідний інститут педагогіки. З 1972 р. – молодша наукова співробітниця, старша наукова співробітниця лабораторії методики літератури. У 1975 р. Н. Волошина закінчила аспірантуру в Київському державному педагогічному інституті ім. О. М. Горького. З 1995 р. – докторка педагогічних наук, професорка (1996), членкиня-кореспондентка НАПН України (1999). Питання естетичного виховання учнівської молоді високохудожніми образами, естетикою словесного мистецтва, навчання розуміти сутність художньої творчості стали ключовими в педагогічній творчості Ніли Волошиної. Тема докторської дисертації Ніли Волошиної – «Теоретичні й методичні засади естетичного виховання учнів у процесі вивчення української літератури в середній школі». Чільне місце в подальших педагогічних студіях науковиці посідали проблеми педагогічної майстерності вчителя словесника. «Учена – авторка понад трьох сотень актуальних праць із загальних проблем виховання та методики української літератури в загальноосвітніх і вищих навчальних закладах, ролі літератури у формуванні національної свідомості особистості, зв'язку літератури з іншими видами мистецтв, аналізу художнього слова, сучасного уроку і підручникотворення, професійного становлення вчителя» [2, с. 3]. Вчена долучилася також до творення знакових документів в історії української освіти початку ХХІ ст. – Концепції літературної освіти в Україні, Державного стандарту базової і повної середньої освіти, шкільної програми з української літератури тощо.

Результатом наукової школи Н. Волошиної є підготовка 39 кандидатів і 4 докторів педагогічних наук; близько 300 наукових праць із загальних проблем виховання та методики літератури, шкільних підручників, програм для загальноосвітніх шкіл, мето-

дичних посібників. Ніла Йосипівна була засновницею та головною редакторкою журналу «Українська література в загальноосвітній школі» [1].

27 січня 2015 року в Педагогічному музеї України відбулося урочисте відкриття фотовиставки «Життєва симфонія Ніли Волошиної» присвяченої 75-й річниці від дня народження вченої. Виставку було підготовлено спільно з лабораторією літературної освіти Інституту педагогіки НАПН України. З вітальним словом до присутніх звернувся директор музею Олександр Міхно. Презентацію фотоматеріалів виставки провела старша наукова співробітниця Аліна Куліш. На заході були присутні та виступали почесні гості: Костецький В. І., син Волошиної Н. Й., Головка М. В., заступник директора Інституту педагогіки НАПН України, Токмань Г. Л., професорка Переяслав-Хмельницького ДПУ ім. Г. Сковороди, Ткачук Г. П., професор Кам'янець-Подільського педагогічного університету ім. І. Огієнка, Куцевол О. М., професорка Вінницького педагогічного університету, Голуб Н. Б., завідувачка відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки НАПН України, Семенов О. М., професорка, головна наукова співробітниця Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Ковбасенко Ю. І., професор Київського університету ім. Б. Грінченка, та співробітники відділу навчання української мови та літератури інституту педагогіки НАПН України. В експозиції було висвітлено основні етапи життєвого і творчого шляху Н. Й. Волошиної за розділами: «Жінка-матір», «Невтомна вчена», «Мудра наставниця «Естетика як життєвий принцип». Доповнювали експозицію 2 підрозділи, в яких було представлено численні нагороди, прижиттєві книжкові видання та підручники Н. Волошиної [3].

У січні 2020 р. на сайті Педагогічного музею України було розміщено віртуальну виставку «До 80-річчя від дня народження Ніли Йосипівни Волошиної (1940–2010) – української педагогині, фахівчині з методики викладання української літератури». Особливістю цієї віртуальної виставки є те, що в ній представлені більше 20 унікальних світлин Ніли Йосипівни Волошиної надані

Педагогічному музею науковцями НАПН України та родиною. На фото Ніла Йосипівна – в колі сім'ї, друзів, колег, на численних наукових заходах та на відпочинку. Виставка також містить біографічну довідку та бібліографію праць Н. Волошиної, що зберігаються у фондах Педагогічного музею України [1]. Використання віртуальних виставок як нових методів демонстрації музейних колекцій дає можливість перейти на якісно новий рівень збереження та вивчення спадщини видатних українських педагогів. Крім того, віртуальні виставки з їх повнотою інформації, повнотекстовими електронними копіями праць, цікавим ілюстративним матеріалом – це ще один додатковий спосіб популяризації історії педагогічної науки.

Наукова спадщина Ніли Волошиної нині всебічно досліджується. Інститутом педагогіки НАПН України, починаючи з 2012 р., започатковані щорічні педагогічні Волошинські читання. У пам'яті своїх колег, учнів та друзів Ніла Йосипівна Волошина назавжди лишилася мудрою наставницею, невтомною вченою, доброю та чуйною людиною, прекрасною жінкою з неповторним, вишуканим смаком. Діяльність вченої можна з впевненістю назвати «педагогічною симфонією», прекрасним мистецьким твором, де органічно поєдналися чотири складові – почуття прекрасного, любов до педагогіки, творчий геній ученої та невтомна праця.

Література

1. До 80-річчя від дня народження Ніли Йосипівни Волошиної (1940–2010) – української педагогині, фахівчині з методики викладання української літератури: віртуальна виставка Педагогічного музею України. URL: <http://pmu.in.ua/nogroup/-voloshyna/> (дата звернення: 22.04.2020).
2. Семенов О. Педагогічна майстерність учителя-словесника в дослідницьких рефлексіях Ніли Волошиної. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2013. №9. С. 2–4.
3. Фотовиставка «Життєва симфонія Ніли Волошиної»: віртуальна виставка Педагогічного музею України. URL: http://pmu.in.ua/-exhibitions/zitteva_simfinia_foloshinoi/ (дата звернення: 25.04.2020)

**ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОГО
УЧНЯ-ЧИТАЧА: ТЕОРЕТИЧНІ ТА
МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ**

Беценко Тетяна Петрівна,
доктор філологічних наук, професор,
професор кафедри української мови і літератури
Сумського державного педагогічного
університету ім. А. С. Макаренка,
tpb2016@ukr.net

**ЗНАЧЕННЯ АНАЛІЗУ ПОЕТИЧНОГО ТЕКСТУ ЯК
РІЗНОВИДУ КРЕАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У РОЗВИТКОВІ
ЧИТАЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ ІНДИВІДА**

***Ключові слова:** аналіз художнього тексту, аналіз поетичного тексту, філологічний аналіз художнього тексту, мова поезії.*

Формування інтелектуально розвиненої, морально досконалої, духовно багаті особистості є пріоритетом сучасної загальноосвітньої парадигми. Дисциплінам гуманітарного циклу, зокрема рідній мові та літературі, належить провідна роль у глобалізації та гуманітаризації освіти, визначенні її ціннісних вимірів. Сприяти успішному досягненню цих та багатьох інших цілей, реалізованих на заняттях філологічного циклу (особливо – у профільному навчанні), може використання такого виду роботи, як *комплексний філологічний аналіз художнього тексту*, що, однак, є однією із найскладніших та водночас найнеобхідніших інтелектуальних операцій, яку рекомендуємо практикувати у процесі навчання мови та літератури.

Художній текст – феномен інтелектуальної мовнообразної діяльності індивіда, таємниця авторського бачення світу і відтворення його в слові: тому «мова поезії, у тому числі в образних своїх складниках, має індивідуальний характер і

становить науково-пізнавальний інтерес передусім із погляду своєрідності ідіостилю» [4, с. 188]. Це результат праці творчого духу митця. Разом з тим текст – явище культури (національної чи навіть світової), факт дійсності, своєрідний фрагмент епохи (часобуття). Мова ж тексту – його живе єство, дух і душа, матеріальна і духовна величина. Треба пам'ятати, що «мова завжди втілює в собі своєрідність усього народу» [2, с. 11], вона є символом зображення й розвитку національної культури. Тому аналіз словесно-образної природи художнього тексту передбачає пізнання унікальності національної мови як творчої субстанції.

Сприйняти текст, зрозуміти його, спробувати пояснити зміст і осмислити форму втілення думки – доволі складні операції, успішна реалізація яких потребує ґрунтовної фахової підготовки.

Як свідчить досвід, виникають значні труднощі у процесі роботи з поетичним текстом. Істотні міркування з цього приводу Г. Д. Клочека: «Пізнання творчості кожного великого поета потребує серйозної інтелектуальної напруги» [5, с. 58].

Уміти читати і розгадувати поетичний твір – справжнє мистецтво, якому треба навчатися і навчати. Тому аналіз художнього тексту – необхідний різновид науково-дослідної, науково-навчальної діяльності, здійснюваної в школі та ВНЗ. Це доволі копітка й системна робота, зорієнтована на розуміння глибин мови і мовленнєвої ситуації, нешаблонного мислення в індивідуально-авторській реалізації. До того ж філологічний аналіз тексту – досить об'ємний, складний вид діяльності, що вимагає різнобічних знань, насамперед з мовознавчих дисциплін теоретичного і прикладного характеру, а також з літературознавчих і взагалі з предметів гуманітарного та негуманітарного циклу (відповідно до ситуації). У багатьох випадках, щоб зрозуміти поетичний текст (наприклад, Ліни Костенко, Миколи Вінграновського, Івана Малковича, Ігоря Калинця, Антолія Гризуна, Василя Голобородька), треба володіти знаннями про світ, суспільство, різногалузеві досягнення світового значення. Це слугує підтвердженням думки, що аналіз високодовершеного поетичного

твору формує і поглиблює інтелект, розвиває творчі вміння особистості, закладає багаж знань.

Аналіз поетичного тексту є таким видом креативної діяльності адресата, що суттєво впливає на розвиток його мовотворчих, мовомисленневих здібностей, виступає своєрідним пізнанням себе, свого світогляду через інтелектуальну діяльність автора, оприявлену в тексті: «Естетичне прочитання належного до поезії віршового тексту, розкодування його символічної мови є актом творчості, подібним до процесу написання вірша. У стимулюванні вербальної художньої діяльності читача головно й полягає роль поезії як чинника розвитку мови в естетичному напрямі» [4, с. 189]. Означений вид роботи розвиває мовне чуття, поглиблює, шліфує знання мови (її теорії та практики), спонукає до творчості. І, головне, – духовно збагачує внутрішній світ особистості, генерує та розширює її мовносвітоглядну систему, формує аксіологічну базу.

Робота з художнім, надто віршовим текстом, по-особливному здійснює вплив на емоційно-чуттєвий стан особистості. Це пояснюємо тим, що «в основі поетичної мови лежить особливий характер конкретно-чуттєвого бачення світу, орієнтація на емоційно-естетичне сприйняття його» [3, с. 323]. Визнано, що мова ліричних творів позначена підвищеною емоційністю та образністю, насичена тропами, стилістичними фігурами, перейнята шляхетною фонікою [7, с. 543]. На думку вчених, «поетичне мовленнєве мислення пов'язане з загострено емоційним сприйняттям художником слова довколишнього світу: поет, володіючи особливою «зіркістю» і свіжістю погляду, здатен побачити те, що не вкладається в рамки раніше побаченого» [1, с. 297]; і хоч відображає в своїй творчості «загальновідомі» емоції, однак представляє їх як щось унікальне, одиничне [1, с. 298]. Відтак високодосконалий поетичний текст покликаний генерувати духовно багату, витончену особистість, здатну відчувати, оцінювати і поціновувати мовнокультурні пам'ятки словесної творчості.

Осмислення природи мовно-образного творення поетичного тексту у процесі виконання його аналізу – пізнання того, як

«поетична мова естетизує слова загальноживаної мови, формує традиційний поетичний словник» [3, с. 323], як актуалізує «виразну тенденцію до творення авторських неологізмів, використання характерних для емоційно-експресивної мови словотвірних моделей поетичних засобів» (Там само). Тому ще раз переконаємося в істинності припущень, що робота над аналізом поетичного твору – шлях до самовдосконалення, самопоглиблення та розширення знань, шлях до продуктивної мовотворчості.

Виконання філологічного аналізу поетичного тексту створює об'єктивну картину поетичної життєдіяльності, поетичної мовотворчості художника слова і закладає підґрунтя для осмислення мови художнього твору як джерела пізнання природи художнього (поетичного) таланту. Цей різновид діяльності відкриває можливості усвідомлення специфіки мовотворчості, довершеності художнього мовостилю, майстерності і таланту художника слова. До того ж – він покликаний активізувати науково-навчальну, креативно-пізнавальну діяльність учня, студента.

Література

1. Баженова Е. А. Поэтическое речевое мышление. *Стилистический энциклопедический словарь русского языка* / под. ред. М. Н. Кожинной. Москва: Флинта, Наука, 2003. С. 297.
2. Єрмоленко С. Я. Мова і українознавчий світогляд: монографія. Київ: НДІУ, 2007. 444 с.
3. Єрмоленко С. Я. Нариси з української словесності (стилістика та культура мови). Київ: Довіра, 1999. 431 с.
4. Калашник В. С. Людина та образ у світі мови: вибрані статті. Харків: ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2011. 368 с.
5. Клочек Г. Нескорена. Штрихи до життєвої біографії Ліни Костенко. *Дивослово*. 2017. № 10. С. 58.
6. Наукові основи методики літератури: навч.-метод. посіб. / за ред. Н. Й. Волошиної. Київ: Ленвіт, 2002. 344 с.
7. Літературознавчий словник-довідник / за ред. Р. Т. Гром'яка, Ю. І. Коваліва, В. І. Теремка; 2-е вид., випр. і доповн. Київ: ВЦ «Академія», 2006. 752 с.

Бондаренко Юрій Іванович,
доктор педагогічних наук, професор, завідувач
кафедри української літератури, методики її
навчання та журналістики
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя,
yuriy_bondaren@ukr.net

ШЛЯХИ АНАЛІЗУ ЛІТЕРАТУРНОГО ТВОРУ В КОНТЕКСТІ ОПТИМІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

***Ключові слова:** оптимізація, ефективність, навчальний процес, шляхи аналізу літературного матеріалу, дидактична мета.*

Оптимізація літературного навчання – це збільшення його ефективності, спосіб підвищення результативності. Вона є «загальною категорією, являє собою систему педагогічних заходів, що відносяться до навчально-виховного процесу в цілому, охоплює всі його елементи: завдання, принципи, зміст, форми, методи, умови; а також передбачає обов'язкову оцінку результатів за конкретними критеріями. Оптимізація веде не просто до покращення, а до одержання найкращих (можливих для даних умов) результатів за мінімально необхідних затратах часу та зусиль» [2, с. 17].

Основним оптимізаційним чинником повинна стати зміна сутнісної парадигми в розумінні літератури як навчальної дисципліни. Мистецтво слова треба вважати не тільки предметом вивчення, але насамперед розглядати як **засіб розвитку** учнів. Тому оптимізація навчального процесу може відбутися тоді, коли обрана така **логіко-пізнавальна модель опрацювання літературного матеріалу, яка дасть найкращий розвивальний результат**. Це виводить на певну оцінку шляхів аналізу художніх творів. Як пише О. Мхитарян, «практичні прийоми навчання (спостереження над текстом, планування, характеристика персонажа) спрямо-

вуються на формування в учнів умінь літературного аналізу, завдяки яким читачі з низькою успішністю глибше проникають в ідейний і почуттєвий світ митця, самозбагачуючись» [4, с. 145].

Так, подієвий та композиційний аналіз пропонує учням досить просту схему аналітичної діяльності. Школярі фіксують увагу на окремих епізодах художніх текстах, що є оптимальним для планомірного й досить повного сприйняття літературного джерела. Учням 5-6 класів така схема підходить найкраще, адже діти цього віку більше тяжіють до конкретного, ніж абстрактного. Тому важливо їх орієнтувати на те, що має безпосереднє вираження у визначеній точці тексту. З метою посилення образного сприйняття слід практикувати виразне читання та переказування епізодів, усне малювання, створення ілюстрацій, зіставлення з ілюстраціями художників. Логічне мислення буде активізоване в процесі поділу тексту на змістові частини, складання сюжетних планів, встановлення зв'язку між зображеними подіями, осмислення ролі епізоду, складання заголовків.

На більш складному рівні подієвий аналіз дозволяє сформулювати знання про конфлікт, експозицію, зав'язку, розвиток дії, кульмінацію, розв'язку. Для цього потрібно застосувати інший варіант подієвого аналізу, коли етапи вивчення твору співпадають з елементами сюжету. Теоретичне озброєння учнів – шлях до формування цілого ряду літературознавчих умінь, пов'язаних із визначенням та оцінюванням названих частин сюжету. Школярі окреслюють сутність конфлікту, класифікують його, досліджують етапи розгортання, встановлюють межі сюжетних частин, зв'язок з іншими елементами. Подієвий аналіз є оптимальним для невеликих епічних творів з однією сюжетною лінією, адже потребує значних затрат часу та чітко дослідницького алгоритму. Композиційний аналіз (за зовнішньоконпозиційними частинами) ефективно застосовувати під час вивчення драматичних творів, а також епічних, які мають авторський композиційний поділ.

Більш складним є хронотопний аналіз, який потребує від учнів розвинених часових і просторових уявлень. Його слід застосовувати в 9-11 класах. Тут школярі здатні встановлювати

статичні (уподібнення) та динамічні (розподібнення, протиставлення) зв'язки між хронотопами, що сприяє осягненню багатьох авторських концепцій. Так, у драмі-феєрії Лесі Українки «Лісова пісня» необхідно осмислювати зображене, рухаючись за хронотопною динамікою «весна – літо – осінь – зима – весна». Хронотопний аналіз важливий для історичних жанрів, де співіснують декілька часо-просторових утворень. Завдання вчителя – розкрити історіософську концепцію – і хронотопний аналіз дозволить зробити це найкраще.

У рамках пообразного аналізу можна розширювати уявлення про внутрішні процеси (когнітивну та афективну сфери людини). Він дозволяє сформуванню розуміння психологічних явищ: пізнання, мислення, пам'яті, сприймання, прийняття рішень, виникнення мотивів, емоцій, почуттів, бажань, переживань тощо. Школярів можна ознайомити зі світосприйняттям персонажів, Я-концепцією, ціннісно-цільовою стратегією, вольовими проявами, досвідом, звичками, стилем життя, здібностями, талантом, темпераментом. Досліджуючи психологію вчинку, статусно-рольову характеристику, систему «виклик – відгук», учитель продемонструє простір людського самовираження. Словесник має визначитися, які психологічні поняття стануть «ключем» до образу-персонажа.

Одне із завдань шкільної освіти – розкрити природу літератури як мистецтва слова. Для цього ефективно застосовувати словесно-образний аналіз. Під час його здійснення основний інтерес складають мовні одиниці. Відбувається їх інтерпретація, тропеїчно-стилістичний аналіз. Продуктивність мовних досліджень зростає, якщо почати їх застосовувати, починаючи з 5 класу. Це дозволить розвинути в учнів внутрішню необхідність заглиблюватися в мовну тканину тексту.

Значні можливості для інтенсифікації інтелектуальних зусиль дає проблемно-тематичний аналіз. Його потенціал розкривається в 9–11 класах, коли в учнів зростає абстрактне мислення, а також їх починають цікавити важливі проблеми людського буття. Література стає важливим джерелом для

створення проблемних ситуацій, у процесі яких відбувається дискусія з приводу піднятих письменником питань. Способом підвищення розвивальної ефективності проблемно-тематичного аналізу, на наш погляд, є його поєднання з цілим рядом інших. Виникає комбінований варіант (концептуально-образний, сюжетно-концептуальний, концептуально-хронотопний, концептуально-мовний, концептуально-жанровий, концептуально-стильовий), який стимулює учнів установлювати зв'язки між проблематикою та іншими художніми рівнями тексту. Такий підхід збільшує інтелектуальну напругу, адже учні розв'язують задачі логічного типу: їхнє завдання – визначити роль різноманітних художніх елементів у постановці, розвитку та вирішенні проблеми.

Вищим рівнем проблемно-тематичного аналізу треба вважати ідеаційно-концептуальний та філософський (9 – 11 класи). Оптимізація навчального процесу відбувається завдяки тому, що школярі виходять на рівень світоглядного порядку. Ключовим для ідеаційно-концептуального аналізу є поняття «Космос», «Бог», «Людина», «Суспільство», «Нація». Учні осягають особливості світоглядного простору, знаходять в ньому місце для власного світобачення. Суттєве збагачення старшокласників дає філософський аналіз – вивчення літератури крізь призму філософських систем. Його ефективність буде найбільшою, коли вчитель запропонує філософські поняття, які корелюють з філософськими поглядами письменника та подані в доступній для учнів формі.

Велике значення в 9–11 класах має структурно-стильовий аналіз. З його допомогою можна простежити стильовий рух. Він дає можливість реалізувати один із провідних принципів – вивчення літератури на історико-генетичних засадах. Ефективним дидактичним механізмом у цьому разі є створення контекстних уявлень про розвиток літератури з наступним переходом до поглибленої текстуальної роботи. Аналіз відбувається на основі опорних понять, що відображають стильові ознаки.

Оптимальність жанрового аналізу полягає в його універсальності. Школярі повинні осмислювати різні грані тексту крізь

призму його жанрових особливостей. Тому жанровий аналіз дає найкращі результати в ситуації, коли треба зробити максимально комплексну оцінку. Його використання цілком можливе, починаючи з 5–6 класів, адже вже тут існує необхідність давати жанрову оцінку казкам, байкам, легендам, прислів'ям, загадкам.

Започатковуючи вивчення твору, словесник постає перед вибором оптимального шляху аналізу. Основним критерієм може бути «...ступінь досягнення мети, яку характеризують певним показником» [1, с. 58]. Науковці називають різні критерії оптимальності. Проте основним є одержаний навчально-розвивальний результат, який можна усвідомити як суму літературних знань та дослідницьких умінь. «...Оптимізувати літературний розвиток учнів не можна «загалом», щоразу потрібно чітко уявляти, який параметр цього процесу треба вдосконалити відповідно до поставленої мети: конкретні літературні знання, вміння, здібності чи показники духовного розвитку» [3, с. 31].

Найбільш ефективний шлях вивчення – той, який найкраще забезпечує результат. Отже, якщо вчитель прагне:

1. Максимально повно ознайомити учнів зі змістом тексту, продемонструвати особливості сюжетотворення, композиції – подієвий та композиційний аналіз.

2. Розкрити авторську художню концепцію, виражену з допомогою спеціальної часо-просторової організації зображеного – хронотопний аналіз.

3. Дослідити текст крізь призму системи персонажів – пообразний аналіз.

4. Занурити учнів у словесну тканину твору – словесно-образний аналіз.

5. Осмислити проблемно-тематичне та світоглядне спрямування художнього твору – проблемно-тематичний, ідеаційно-концептуальний та філософський аналіз.

6. Установити зв'язок зображеного з художньо-естетичним розвитком літератури, стильовими тенденціями – структурно-стильовий аналіз.

7. Дати комплексну оцінку художньому джерелу, виявивши його формо-змістові властивості – жанровий аналіз.

Крім того, «у школі важливо й необхідно домагатися того, щоб учні навчилися свідомо користуватися формами і прийомами пізнавальної діяльності...» [5, с. 84]. Словесники повинні розуміти переваги та недоліки кожного шляху, використовувати з метою активізації діяльності та зростання інтелектуальних можливостей школярів.

Література

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения (общедидактический аспект). Москва: «Педагогика», 1977. 256 с.
2. Бабанский Ю. К., Поташник М. М. Оптимизация педагогического процесса: (в вопросах и ответах). Київ: Рад. школа, 1982. 198 с.
3. Мхитарян О. Д. Оптимізація навчання літератури підлітків із низьким рівнем успішності. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Серія «Педагогічні науки»*. 2015. № 4. С. 129–134.
4. Мхитарян О. Підвищення навчальних досягнень учнів з української літератури. Миколаїв: Ілліон, 2014. 232 с.
5. Фіцула М. М. Педагогіка. Київ: Академвидав, 2006. 560 с.

Голуб Ніна Борисівна
*доктор педагогічних наук, професор,
завідувачка відділу навчання
української мови та літератури
Інституту педагогіки НАПН України
olnazir_777@ukr.net*

СЛОВНИКОВІ ВПРАВИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ЛІЦЕЇ

Ключові слова: *слово, активний словник, словникові вправи, системна робота.*

Зміна підходів в освіті передбачає перегляд не лише змістового, технологічного компонентів, але й результативного. Оновлення його означає, що якісь знання, уміння, навички втрачають сенс і високі позиції, інші – піднімаються в рейтингу, а деякі вносять до переліку вперше. Аналіз програм з української мови засвідчує таку тенденцію і щодо мовних навичок. Так, наприклад, навичку писати каліграфічно з часом вилучили, оскільки на неї немає суспільного запиту. Навичку збагачувати свій активний словник цінували завжди, адже вона є важливим результативним показником (мати значний словниковий запас) не лише мовної, а й загальної освіти й культури мовця, і в рейтингу мовних навичок ХХІ століття вона посідає вищі позиції [2, с. 139].

Системна робота зі словом настільки важлива, що не вибуває з поля зору науковців різних галузей (психології, педагогіки, лінгводидактики, методики літератури тощо) упродовж тривалого часу. У багатьох методичних розвідках ретельно проаналізовано присвячені цій проблемі праці психологів,

педагогів, методистів, лінгвістів. Щоб зайвий раз не повторювати відоме, привернемо увагу до узагальнених висновків інших фахівців (експертів з питань освіти, бізнес-тренерів, письменників). Згідно з їхніми висновками, словникова робота актуальна з таких причин:

1) ефективна комунікація – чи не найголовніший компонент успіху;

2) сьогодні важко знайти галузь, у якій немає запиту на комунікабельність працівників;

3) існує зв'язок між словниковим запасом дитини і її подальшими життєвими перспективами: діти, які з дитинства чують більше різноманітних лексичних одиниць, зрештою будують кращу кар'єру;

4) молодим людям бракує навичок презентування, вони не вміють говорити чітко й стисло, переконливо й захопливо;

5) від слів, які людина вживає, залежить її успіх у житті, стосунках, кар'єрі та бізнесі;

6) більшість наших освітніх систем не вчать того, наскільки слова важливі в повсякденних розмовах і настільки сильно вони формують нашу реальність;

7) зменшуються світопізнавальні можливості й світопояснювальні спроможності Слова [1], [2], [3].

Зазначені вище тези підтверджують практичний запит на багатий лексикон людини і спонукають до пошуків нових і активізування раніше відомих способів і засобів розв'язання проблеми бідного активного словника учнів.

Ефективним методом збагачення мовлення здавна вважають словникові вправи і прийоми, що визначають суть їх. Щоправда, нині кожна таку вправу стало модно презентувати як окремий інноваційний/інтерактивний чи ін. метод. Йдеться передусім про

такі 4 типи: пояснення значень слів; семантичне групування слів; аналіз лексичної одиниці в тексті; складання словосполучень /речень/текстів зі словами. Навряд чи варто шукати заміну їм, доцільно лиш, на нашу думку, розширити зміст кожного різновиду.

Важливість першого типу вправ полягає в тому, що вони сприяють формуванню пильності, уваги до слова в тексті. У процесі виконання їх учні звикають помічати й не ігнорувати незнайомі слова; пояснювати, які значення має слово і в якому значенні воно вжите в тексті; розширювати семантичні межі лексичної одиниці; відчувати слово (яке воно на колір, смак, дотик, із чим асоціюється). Ключовими для цього виду вправ є прийоми тлумачення лексичного значення. Що більше прийомів засвоїть учень і активізує в своїй мовленнєвій практиці – то краще. *Наприклад:* 1. Випишіть із тексту речення, у складі яких є незрозумілі вам слова. Усно скажіть, як ви розумієте зміст цих речень. 2. Випишіть з художнього твору, який вивчаєте на уроках української літератури, незнайомі вам слова. Чи впливають вони на розуміння прочитаного? 3. Що означають такі сполуки: *смерекове дихання, дихання печі, дихання озера, дихання лісу, дихання розпашілого степу?* Розкажіть про ваші відчуття.

** Прочитайте текст. Що для вас означає слово «письмо»? А як його розуміє письменник? опишіть усно світ цього слова в розумінні автора. Чому автор уживає «Слово» з великої букви?*

Письмо – це проривання до думки крізь нетрі слів. Це пошук гармонії, любові, свободи, захисту, вічності. Це жертвна любов до оповіді, до героя, до природи, до сюжету, до метафори, до поезики, до Слова, до слів, до літер, до розділових знаків і прогалин між ними... Це те, що завмерло на кінчику пера... Письмо – це розширення рамок, руйнування їх і вихід за межі... Це засівання білого поля аркуша знаками одкровень... Письмо – це

шитво білим по білому. Нанизування перлів на срібну нитку повістування...

Бо письмо – не категорія значків, літер, слів, сповіщень і фактів. Письмо – царина духа (*За М. Дочинцем*).

Завдяки другому типові вправ учні навчаються аналізувати, класифікувати лексичні одиниці, об'єднувати їх у групи за певними ознаками, демонструвати їхні можливості. *Наприклад*: 1. Випишіть ключові слова тексту й згрупуйте їх. 2. Доберіть іменники, що становитимуть тематичну групу есе «Спогади про літо». 3. Запишіть емоції, що супроводжували вас у процесі читання улюбленого художнього твору. 4. Доберіть дієслова, які виражають характер дощу (вітру). 5. Згрупуйте іменники (назви рослин) до теми «Луг».

** Прочитайте речення. Якого відтінку іменникові «слово» додають прикметники?*

1. Що більше слухають тишу, то щиріші слова злітають з їхніх вуст. Це є обдумані слова! Якщо вже порушувати тишу словом, то це слово мусить бути щирим (*В. Чорней*). 2. Немає сумніших слів, ніж «був», «були», «було» (*М. Дочинець*). 3. Прості слова, а так ударили в серце (*М. Дочинець*).

Третій тип вправ не повинен дублювати попередні. Варто зосереджуватися на відповідності значення слова стилю, контексту. Не менш важливо звертати увагу на естетику слова, призначення й можливості його (який комунікативний намір мовця воно реалізує, на що спрямоване; яку силу має). *Наприклад*:

** Прочитайте уривок із твору «Яблуко в тайстрі». Про яке слово ви могли б сказати, що воно «має магічну силу»? Що мала на увазі письменниця – дізнайтеся з твору.*

Вона знає, яку магічну силу має це ніжне слово. Воно може розбити найсуворіший фундамент (*В. Чорней*).

* *Запишіть речення. Визначте комунікативні наміри мовців. Як сприяють реалізації наміру виділені слова?*

1. «Тату, татусю, що сталося, рідненький?» – дівчина підбігає до батька й обіймає його. 2. «Квіточко моя!» – промовляє Георгій, обіймаючи доньку після важкого дня. 3. «Татусю, тобі треба відпочивати, – мовила Клевер. – Твоє *серденько* втомилосся». 4. «Доброго ранку, моя *квіточко!*» – з усмішкою вигукує чоловік (За В. Чорней).

Активізації лексичної одиниці в мовленні сприяє четвертий тип вправ. Наприклад: 1. Складіть зі словом якомога більше словосполучень. 2. Використайте слово у розповіді про свої досягнення. 3. Складіть діалог, у якому активізуйте подані слова. 4. Напишіть есе, що розкриє суть нового слова.

Насамкінець варто наголосити на важливій умові ефективності словникових вправ – системності впровадження їх. Ці вправи мають стати невід’ємним супровідним компонентом роботи з текстом, що й сприятиме застосуванню їх на кожному уроці.

Література

1. Борг Дж. Мистецтво говорити. Таємниці ефективного спілкування / пер. з англ. Н. Лазаревич. Харків: Ранок: Фабула, 2019. 304 с.
2. Вагнер Т., Дінтерсміт Т. Мистецтво навчати. Як підготувати дитину до реального життя / пер. з англ. Н. Борис. Київ: Наш формат, 2017. 312 с.
3. Дзюба І. Вимирання Слова: у 3 т. *З криниці літ*. Київ: Києво-Могилянська академія, 2006. Т. 1: Статті. Доповіді. Рецензії. Передмови. С. 780–789.

Ситченко Анатолій Люціанович,
*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри української мови і літератури
Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського,
sital50mnu@gmail.com*

Снитко Анастасія Іванівна,
*студентка спеціальності «Українська мова і література»
(магістерський рівень навчання)
Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського,
ansavchenko19@gmail.com*

КЛЮЧОВІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОГО УЧНЯ-ЧИТАЧА

Ключові слова: *компетентнісне навчання літератури,
читацька компетентність, розвивальне навчання, концепція
вільного навчання, технологізоване навчання.*

Концептуальною домінантою сучасної школи є її компетентнісна спрямованість, що визначає стратегію перебудови навчання і виховання як у змістовому, так і формальному аспектах. Оновлення змісту освіти й методик навчання і виховання відбувається на паритетних засадах, тобто з урахуванням не лише суспільних запитів і потреб, а й інтересів та можливостей школярів, майбутніх випускників, здатних свідомо обирати не тільки професію, а й свій життєвий шлях, реалізувати свої природні здібності та набуті компетентності у власних і суспільних інтересах.

Актуалізується компетентнісне навчання літератури, покликане забезпечити формування в учнів готовності до навчальної та майбутньої професійної діяльності завдяки засвоєнню літературних знань, читацьких умінь, способів

логічного та образного мислення, ціннісних орієнтацій та світогляду, провідних людських якостей. Отже, випускник української школи, реформованої на нових ідейних засадах та особистісних цінностях, має бути здатним до самостійної пізнавальної діяльності як основи психічного розвитку особистості.

Оскільки не кожна самостійна робота є продуктивною і веде за собою розвиток учнів, зусилля яких нерідко витрачаються лише на засвоєння готових знань, важливо спеціально формувати в дітей як системи знань, так і правила їх здобуття, способи пізнання, спонукати до застосування набутих знань та усвідомлення їх предметного, міжпредметного і надпредметного значення, систематично наповнювати суб'єктний досвід школярів. Учені та вчителі у всі часи задумувалися над цими питаннями, проте тільки зараз їх розв'язання стало нагальною потребою окремої людини і всього суспільства, людства загалом, і педагогічна наука накопичила значний потенціал для цієї роботи.

Орієнтація освіти на людину зумовлює увагу насамперед до її родової ознаки – свідомості, здатності мислити. Логічно припустити, що, розвиваючи людину, маємо дбати передусім про її розумове виховання. Оскільки розвиток особистості відбувається в процесі її діяльності, внаслідок чого, власне, і відбулося становлення людини як такої, то формування мислення здійснюється у різних умовах: у побуті, господарській роботі, в ігровій та обрядовій формі тощо. Однак лише у школі завдяки систематичному навчанню цілеспрямовано реалізується системне бачення світу, який і треба усвідомити учням з його явищами, законами й закономірностями та змінювати на краще себе і довкілля.

Феномен шкільної літератури полягає в тому, що її вивчення неможливе без прямого і зацікавленого контакту читача з текстом художнього твору. Від глибини і сили «дотику» сприймача до явища мистецтва слова залежить рівень осягнення прочитаного та вплив його на реципієнта, що є мотиваційним чинником визначення правил художнього пізнання. Тільки засвоївши ці правила, читач спроможний «працювати з текстами різних художньо-естетичних систем, культурно-історичних епох,

світоглядних орієнтирів, традицій і стилів: розуміти зміст прочитаного, з'ясувати авторську позицію та художні засоби донесення її до читача, творити на основі прочитаного власні смисли...» (із Пояснювальної записки до навчальної програми, 2017 р.), тобто бути компетентним у цій сфері діяльності.

У формуванні компетентного читача важливо враховувати ключові аспекти його предметної діяльності. Насамперед ідеться про давні суперечки стосовно пріоритету емоційно-чуттєвого над розумовим, мислительним компонентом художнього сприймання та опрацювання літературного твору. Художня література – це той вид мистецтва, для розуміння якого слід спершу усвідомити первинне (словникове) значення слів і тільки на цій основі можна збагнути зміст кожного з них у найближчому контексті твору (О. Мазуркевич, В. Марко, О. Потебня). До того ж, зміст прочитаного відкривається у «зчепленні» художніх епізодів (Л. Толстой), а не окремих слів чи навіть цілих картин. Тому важливо визначити в тексті основні елементи, розглянути їх і відношення між ними, що є першим правилом літературного аналізу (УЛЕ). Не враховуючи художню природу тексту, учні намагаються вивчати не сам твір, а прямо відображені в ньому події. Аналізуючи, наприклад, вірш Тараса Шевченка «Садок вишневий коло хати», діти вказують на вишневий садок, хрущів над деревами, плугатарів, дівчат і матір, проте не одразу самостійно складуть в уяві цілісний образ України, той, який мав перед собою поет. Назріла не просто потреба в реабілітації мислительної діяльності на уроках літератури, але і необхідність злагодженої емоційно-логічної роботи читачів, яка реалізується *в єдності думки і почуття*, що є принципом художності (Н. Волошина, О. Слижук).

Під час вивчення твору читачі нерідко потрапляють на роздоріжжя: вони або починають „визбирувати” в тексті художні засоби, й тоді забувають, про що він, або ж так обговорюють (переказують) зміст прочитаного, що в тіні залишається його форма. Виходить, сутність вивчення художнього твору полягає не в тому, щоб «знати зміст» прочитаного, і навіть не в тому, щоб зафіксувати в тексті образні засоби, а в тому, щоб збагнути сенс

образної картини, емоційно-сміслове навантаження слова, яке поза «цим» текстом перестає бути художнім і одразу стає буденним. Щоб сприйняти прочитане, важливо проникнути в художню «механіку» – розкрити *взаємодію складників змісту і форми* твору (за В. Марком), з'ясувавши функцію художньої деталі, образу, тексту загалом. Розмови не про твір, а з приводу нього – ось що має насторожити вчителя літератури, бо то вже будуть не уроки літератури, а виховні години, «моральні проповіді», як їх назвав А. Макаренко та які так не любить молодь.

Альтернативою урокам-«проповідям» є *вивчення літератури як естетичного явища* (Н. Волошина). Оскільки носієм естетичного в художньому творі є його форма, то й естетичним сприйняття буде тоді, коли реципієнт усвідомить зв'язок образу та ідеї, художньої деталі та її смислового навантаження, внаслідок цього зазнає переживання, яке відтак буде естетичним і тому особистісно значущим. Відбувається діалогічний процес спілкування читача з художнім твором: аналіз прочитаного активно спрямовує на усвідомлення не лише духовного світу народу, ціннісних пріоритетів людства, а й самих себе.

Власне процес формування компетентних учнів-читачів щонайменше двоплановий і передбачає: а) розвиток техніки читання і б) засвоєння технології літературного аналізу. Здатність до читання визнається ключовою компетентністю учнів в Україні й країнах ЄС (О. Локшина, Т. Яценко) на тій підставі, що обмін інформацією здійснюється через посередництво текстів – писаних чи друкованих. Читання є найпершою умовою сприймання та показником глибини засвоєння літературно-художнього твору. Тому виразне читання твору учнями варто проводити після його опрацювання.

У свою чергу, аналіз художнього твору важливо відрізнити від навчання аналітичної діяльності: перше від літературознавчої науки, друге – педагогічної. Саме навчальний процес покликаний формувати в школярів читацьку компетентність, поняття якої синонімічне літературній або предметній компетентності. Компетентнісне навчання літературного аналізу за визначенням є

розвивальним процесом, тому має відбуватися за концептуальних засадах навчання, здатного вести за собою розвиток учнів.

Викликає інтерес концепція вільного навчання, ознаки якого характеризує І. Зязюн, давній прихильник технологізованого навчання. Так, уже молодші школярі повинні, з-поміж іншого, аналізувати й орієнтуватися в ситуаціях як навчального, так і позанавчального характеру; самостійно ставити мету діяльності; складати поетапну програму своєї майбутньої діяльності; реалізувати складену програму і виявляти наполегливість у досягненні поставленої мети; аналізувати й оцінювати успішність власної діяльності; усвідомлювати логіку розгортання предметних знань; орієнтуватися на діяльність творчого, а не репродуктивного характеру; відповідати за свої дії [1, с. 303-304]. Названі ознаки характерні для проєктного навчання, що набирає обертів від кінця минулого століття й відповідає вимогам технологізованого навчання, сутність якого полягає у впорядкованій, логічно послідовній, певною мірою алгоритмізованій діяльності вчителя й учнів (М. Кларін), що дає змогу проводити навчання через кожну навчальну дію (М. Гриньова). Основною формою такого навчання є проблемна ситуація, що виникає внаслідок постановки навчальної задачі й, за необхідності, надання учням рекомендацій для її успішного розв'язання (Л. Виготський, В. Давидов, Д. Ельконін, В. Паламарчук, В. Сухомлинський). Унаслідок навчання із застосуванням задачі й правил її виконання учні одержують засоби успішної пізнавальної діяльності, яка в міру звільнення внаслідок набутого досвіду розв'язання завдань певного типу від опори на орієнтовні основи розумових дій стає більш самостійною і вправнішою, а школярі виявляються більш компетентними читачами.

Специфіка літературної освіти з її виразною антропоорієнтацією зумовлює природну єдність навчально-виховних цілей, коли суспільно вагомі риси особистості вмотивовано розвиваються у процесі формування читацьких компетентностей. Відбувається запроектована видозміна в учнів ціннісних орієнтирів, літературних знань і регуляторів діяльності,

правил сприйняття та обробки художнього матеріалу, стилю літературно-аналітичного мислення, що знаменує і забезпечує розвиток в юних читачів моральної та інтелектуальної здатності до освоєння багатовимірного потенціалу словесного мистецтва.

Література

1. Волошина Н. Й. Теоретичні і методичні засади естетичного виховання у процесі вивчення української літератури в середній школі: дис.... д-ра пед. наук: 13.00.01; 13.00.02. Київ, 1995. 72 с.
2. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: монографія. Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.
3. Марко В. П. Стежки до таїни слова. Літературознавчі й методичні студії: навч. посіб. для студ. філологічних спеціальностей. Кіровоград: Степ, 2007. 264 с.
4. Ситченко А. Л. Навчально-технологічна концепція літературного аналізу: моногр. Київ: Ленвіт, 2004. 304 с.
5. Яценко Т. О. Тенденції розвитку методики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): монографія. Київ: Педагогічна думка, 2016. 360 с.

Бакуліна Наталія Валеріївна,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу навчання мов національних меншин
та зарубіжної літератури
Інституту педагогіки НАПН України,
natusya29@ukr.net

ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЛІЦЕЇСТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МОВИ ІВРИТ

***Ключові слова:** мова іврит, читацька компетентність, види читання, вправи, учні ліцею.*

Формування читацької компетентності є однією з ключових і водночас предметних компетентностей, зокрема у навчанні мови іврит учнів ліцею. Адже з одного боку без оволодіння читацькими вміннями успішний освітній процес взагалі не можливий, тому тут читацька компетентність постає у ролі наскрізної, а з іншого боку вона є невід'ємною складовою предметного змісту навчання мов, яке передбачає формування комунікативної компетентності, зокрема, мовленнєвої, поряд з іншими видами мовленнєвої діяльності – аудіюванням, говорінням і письмом.

Важливість і необхідність розвитку цієї компетентності як ключової визначено у Концептуальних засадах реформування середньої школи «НУШ» (2016) [5], Державному стандарті початкової освіти (2018) [2], Проекті державного стандарту базової середньої освіти (2020) [6] тощо. Зміст навчального матеріалу й очікувані результати навчально-пізнавальної діяльності учнів з читання, як одна із предметних компетентностей процесу навчання мови іврит у ліцеї, представлено в освітній програмі з мови іврит для 10–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням українською мовою (2017) [1], за якою здійснюється навчання й у 2019/2020 навчальному році [3].

Так, у процесі навчання мови іврит учні 10 класів мають опанувати різними видами читання (вголос і мовчки): *навчаючим* (максимально повне та точне розуміння усієї інформації, глибоке опрацювання тексту, критичне осмислення матеріалу), *ознайомлювальним* (пізнавальне читання для виявлення основної інформації, складання загального уявлення про текст), *оглядовим*, зокрема його підвидами – конспективним, реферативним, оглядовим і орієнтувальним (отримання загальної уяви про прочитане, швидкий, вибірковий пошук певної частини змісту), а з 11 класу ще і *пошуковим* (знаходження у тексті конкретної інформації).

Зріле уміння читати передбачає як оволодіння всіма видами читання, так і легкість переходу від одного його виду до іншого в залежності від зміни мети отримання інформації з даного тексту.

Матеріалом для читання є незнайомі учням тексти різних стилів, типів мовлення, жанрів, що включають монологічне та діалогічне мовлення (відповідно до вимог програми для кожного класу), у тому числі культурологічного спрямування, в яких відображено культурно-ціннісні концепти єврейської культури та лінгвокультурні особливості мови іврит.

Обсяг і тривалість звучання текстів, а також критерії оцінювання рівня сформованості комунікативної компетентності, зокрема, читацької, визначено в орієнтовних вимогах щодо контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів [4].

Оволодіння технологією читання здійснюється в результаті виконання передтекстових, текстових і післятекстових вправ. Вони переважно є універсальними та можуть застосовуватися у навчанні різних мовних курсів. Частина з них може використовуватися для поглибленого навчання мов і залежно від рівня володіння тією чи іншою мовою. Нижче представлено основні види вправ, спрямовані на формування читацької компетентності під час навчання читання учнів ліцею.

Передтекстові вправи спрямовані на моделювання фонових знань, необхідних і достатніх для рецепції конкретного тексту, на усунення смислових і мовних труднощів його розуміння та

водночас на формування навичок і вмінь читання, відпрацювання «стратегії розуміння». У змісті цих вправ мають бути враховані лексико-граматичні, структурно-сміслові, лінгвостилістичні та лінгвокультурні/соціокультурні особливості дібраного для читання тексту.

У текстових вправах учням пропонуються комунікативні установки, в яких мають міститися вказівки на вид читання, швидкість і необхідність вирішення певних пізнавально-комунікативних завдань у процесі читання.

Післятекстові вправи призначені для перевірки розуміння прочитанного, для контролю рівня сформованості читацьких умінь і можливості використовувати їх на практиці.

Так, під час *навчаючого* читання, учні мають вирішити три основні групи завдань, а саме: навчитися сприймати мовні засоби та точно розуміти їх у тексті, виокремлювати повну фактичну інформацію в тексті й усвідомлювати її. Вирішення цих завдань відбувається на передтекстовому, текстовому та післятекстовому етапах роботи над навчальним текстом. На передтекстовому етапі використовують вправи на співвіднесення значення слова з темою (ситуацією, контекстом), на розширення лексичного запасу, на розпізнавання та диференціацію граматичних явищ, на сприйняття та розуміння речення як цілісної смислової структури, на виділення у реченнях ключових слів, суб'єкта та предиката, теми та реми, на мовну здогадку (за формальними ознаками та за контекстом), на прогнозування (на мовному рівні та змісту прочитаного), для формування навичок роботи з двомовним словником тощо. На текстовому етапі застосовують вправи на поділ текстового матеріалу на змістові складові, на виокремлення смислових опор у тексті, на еквівалентну заміну, переказ основних думок тексту більш економним способом. На післятекстовому етапі виконують вправи на перевірку розуміння фактичного змісту тексту, для навчання його інтерпретації та визначення пізнавальної цінності прочитаного.

У навчанні *ознайомлювального* читання на передтекстовому етапі використовують вправи на розуміння лексико-граматичної

основи тексту, на визначення сполучених засобів тексту, на розуміння речень, які містять незнайомі слова, що не впливають на розуміння загального сенсу, на виокремлення та розуміння структурно-сміслових компонентів тексту, на прогнозування змісту тексту. На текстовому етапі – вправи на виокремлення смислових епізодів тексту та розуміння одиничних фактів, на встановлення смислового зв'язку між одиничними фактами тексту, на об'єднання окремих фактів у смислове ціле. На післятекстовому етапі – на контроль розуміння основного змісту прочитаного тексту, на визначення комунікативного наміру автора й основної функції тексту, на розвиток уміння висловлювати оціночні судження про прочитане.

Під час навчання *оглядового* читання на передтекстовому етапі можна використовувати вправи на роботу із заголовком тексту та на оволодіння структурно-композиційними особливостями текстів різних функціональних стилів. На текстовому етапі – вправи на визначення теми тексту та на смислове прогнозування його змісту, а на післятекстовому – на контроль розуміння прочитаного (переглянутого) тексту.

У процесі навчання *пошукового* читання на передтекстовому етапі застосовуються вправи на ознайомлення із композицією та поліграфічним оформленням видання та на впізнавання сигналів-опор, які полегшують пошук. На текстовому – на загальне сприйняття тексту та на визначення складових частин тексту, які мають певний інтерес для читача. На післятекстовому етапі – вправи, що контролюють уміння знаходити в тексті (текстах) конкретну інформацію, на засвоєння звуко-буквених співвідношень, на формування механізмів упізнавання цілих слів, на читання окремих речень, діалогічних текстів, надфразових єдностей, для навчання виразного читання тощо.

Також дуже важливим читацьким умінням, яке має бути сформоване, є *швидке читання*. Для розвитку цього вміння корисно виконувати вправи на впізнавання та диференціацію мовних і мовленнєвих одиниць різної складності у процесі читання та на розширення вертикального та горизонтального поля зору.

Таким чином, дібрані вправи можуть стати підґрунтям методичної організації матеріалу з навчання читання ліцеїстів як в опануванні мовою іврит, так й інших мовних курсів. Суттєвою умовою ефективності їх застосування у навчальному процесі є з одного боку свідоме спрямування ліцеїстів на підвищення якості навчальної діяльності, а з іншого – ретельно розроблена методика організації та проведення вправ як цілеспрямованих і взаємопов'язаних дій відповідно до нарощування мовних та операційних труднощів і з урахуванням послідовності становлення мовленнєвих навичок і вмінь, що в свою чергу сприятиме формуванню читацької компетентності учнів на достатньому та вищому рівнях.

Література

1. Бакуліна Н. В., Щербак О. Д., Яковлева О. М. Мова іврит. 10 – 11 класи: навч. прогр. для загальноосв. навч. закл. з укр. мовою навчання (рівень стандарту): затвердж. наказом МОН України від 20.04.2018 № 408. Київ, 2017. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/713421/>, <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasisv> (дата звернення 27.04.2020).
2. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti> (дата звернення 27.04.2020).
3. Додаток до листа Міністерства освіти і науки України від 01.07.2019 р. № 1/11-5966. URL: http://khkadet.org.ua/files/metodychni_rek/metodychni_rek.pdf (дата звернення 27.04.2020).
4. Методичні рекомендації щодо оцінювання результатів навчання учнів 10–11 класів з інтегрованого курсу «Мова та література корінного народу, національної меншини» у закладах загальної середньої освіти, де навчаються мовою корінного народу або національної меншини: лист МОН України від 22.08.2018 № 2.2-2189. URL: <https://osvitoria.media/metodychni-rekomendatsiyi-shhodo-vyvchennya-mov-korinnyh-narodiv-abo-natsionalnyh-menshyn->

integrovanogo-kursu-literatura-u-2019-2020-n-r/ (дата звернення 27.04.2020).

5. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/07/konczercziya.pdf>. (дата звернення 27.04.2020).
6. Проект Державного стандарту базової середньої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proyekt-derzhavnogo-standartu-bazovoyi-serednoyi-osviti> (дата звернення 27.04.2020).

Бондаренко Неллі Володимирівна,

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник,

старший науковий співробітник

відділу навчання української мови та літератури

Інституту педагогіки НАПН України,

nelly.bondarenko@ukr.net

ЧИТАЦЬКА ГРАМОТНІСТЬ: ПОРЯДОК ДЕННИЙ ДЛЯ УКРАЇНИ

***Ключові слова:** читацька грамотність, зразки тестових завдань PISA-2018.*

Актуальність проблеми формування активного мотивованого читача та її органічний зв'язок із культурним контекстом нації чи не найпререконливіше обґрунтував американський письменник Рей Бредбері в антиутопії «451 градус за Фаренгейтом»: «Вам не потрібно спалювати книжки, щоб знищити культуру. Просто змусьте людей перестати читати їх». Попри читацьку пасивність нашої шкільної юні через надмірну перевантаженість, експерти відзначають обнадійливі тенденції. Повернути українцям реноме однієї з найбільш читаючих націй у Європі дасть змогу мультидисциплінарність, українізація видавничої сфери, пожвав-

лення книжкового ринку, поява якісної літератури, нових жанрів тощо. «Україна починає входити до числа книжкових націй», – зазначає Оксана Забужко.

Питання читацьких уподобань українського учнівства, діапазону й культури читання, розвитку відповідної компетентності й формування компетентного читача досліджували Бібік Н., Бондаренко Ю., Бондаренко Н., Вашуленко М., Волошина Н., Головченко Н., Горошкіна О., Гудзик І., Зайцев В., Едігей В., Косянчук С., Міщенко О., Мартиненко В., Пометун О., Пономарьова К., Савченко О., Сухомлинський В., Сухомлинська О., Фасоля А., Чепелева Н., Яценко Т. й інші науковці. У їхніх працях розкрито специфіку читання як виду мовленнєвої діяльності у взаємозв'язку з іншими; обґрунтовано наукові засади формування читацької компетентності, її зміст і структуру, виділено й схарактеризовано компоненти; розроблено методика роботи з текстами на основі взаємозв'язаного розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності із застосуванням різних видів і стратегій читання тощо [1; 2; 5].

За допомогою тестових запитань, які становили конструктивну основу тестів *PISA-2018* [3], перевірялися передбачені Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти (2011 р.) *читацькі уміння*, які давали змогу з'ясувати рівень читацької грамотності українського учнівства: розуміти й осмислювати зміст прочитаного через апелювання читача до здобутих звідусіль знань і досвіду, сформованих позицій і поглядів, щоб пов'язати наявну в тексті інформацію з власними емпірикою, ціннісними орієнтаціями, зіставити або припустити різні погляди на ту саму проблему; шукати, знаходити і здобувати потрібну інформацію/повідомлення; зв'язувати й витлумачувати (формувати загальне розуміння); розмежовувати фактичну інформацію та її інтерпретацію, основні й другорядні ідеї; інтерпретувати зміст і формулювати умовиводи різних видів – від простих єднальних до складніших – просторових, темпоральних (часових), причинно-наслідкових або припущення – спростування; поєднувати здобуту з тексту інформацію з власним досвідом; інтегрувати

сенси; оцінювати повідомлення; розпізнавати інформацію, наявну імпліцитно; формулювати гіпотезу на основі знань, досвіду і здобутої з тексту інформації; визначати авторську позицію; формувати позицію, протилежну авторській; робити висновки як на основі тексту, так і його фрагментів; осмислювати й критично оцінювати зміст і форму тексту та їх взаємозв'язок.

Залежно від мети читання (для задоволення чи цілеспрямованого пізнання) та відповідні читацькі дії PISA визначила такі **типи завдань: аналітичні, інтерпретаційні, позиційні, інформаційні.**

Згідно з таблицею рівнів читацької грамотності (від 1-го до 6-го) тестові завдання варіювалися за мірою складності – від найпростіших, для виконання яких достатньо буквального розуміння тексту (рівень 1), до складних. А вони потребують глибинного семантичного занурення в текст незнайомої проблематики, інтерпретація якого пов'язана зі сформованістю вмінь відбирати з-поміж багатьох схожих одиниць інформації ту, що безпосередньо стосується розв'язання завдань. Відповідно до формулювання завдань здобувачі освіти мали поєднати наявну в тексті інформацію зі своїми міркуваннями, заснованими на фонових знаннях і власному досвіді (за статистикою, 49,8% учнівства впоралися із завданням); віднайти в тексті інформацію, яка логічно поєднуватиметься із наведеною в завданні (24,2% підлітків упоралися із завданням); з'ясувати підстави використання у контекстненого графічного об'єкта (завдання виявилось посильним лише п'ятій частині підлітків – 20,1%).

З-поміж чинників, які впливають на рівень складності завдань, виокремлюють **характер тексту і форму завдань.**

Для розуміння *цілісного (суцільного)* тексту важливі обсяг тексту, чіткість структури, відстежуваність зв'язку окремих частин тексту з його загальною темою, наявність абзаців, підзаголовків та інших елементів структурування викладу. Розуміння *несуцільних* текстів залежить від таких чинників як обсяг інформації в тексті, тип зв'язку між частинами (прості списки чи складно організовані реєстри), наявність формальних ознак зв'язку між частинами

(спеціальне форматування, місце розташування інформації в основному тексті чи у виносці).

Щодо *форми завдань*, яка ускладнює їх виконання, мається на увазі додержання оптимального співвідношення відкритих і закритих запитань. Відкриті запитання потребують розгорнутих відповідей, тоді як закриті передбачають вибір однієї – правильної – відповіді з кількох можливих. Сформованість здатності осмислювати й оцінювати текстові повідомлення визначається переважно за допомогою відкритих запитань, які дають змогу оцінити спроможність читача розмірковувати щодо порушеної у тексті проблематики.

Успішність пошуку й здобування інформації з тексту залежить від мети, завдань, застосовуваних стратегій читання (вибіркове, переглядове, пошукове), кількості одиниць, які потрібно знайти, наявності «білих плям» або розривів у тексті, що потребують відновлення подумки, обсягу й однозначності інтерпретації одиниць інформації, з-поміж яких належить вибрати необхідну, обсягу і складності тексту.

Щодо складності інтеграції та інтерпретації текстових повідомлень, тут бралися до уваги кількість одиниць інформації, з яких належало скласти цілісну картину, тип зв'язку між ними, наявність схожих одиниць інформації, з-поміж яких потрібно зробити вибір, характер тексту (його протяжність, рівень абстрагування, обізнаності читача з предметом обговорення тощо).

Складність завдань на діагностику рівня осмислення й оцінки текстових повідомлень зумовлена такими **чинниками** як тип осмислення (зіставити факти чи зробити на їх основі припущення), тип позатекстового знання, необхідний для розуміння тексту (відповісти на запитання загального характеру чи таке, що потребує спеціальних знань). Попри те що розробники завдань наполягають на їх компетентнісному спрямуванні й актуальному життєвому уконтекстненні, окремі проблеми видаються не аж настільки злободенними саме для України.

На основі аналізу результатів виконання завдань зроблено висновок про брак у здобувачів освіти фонових знань, необхідних

для розуміння тексту, досвіду оцінювання форми і змісту текстів у їх єдності за наявності графічних об'єктів або потреби з'ясувати композиційну структуру висловлення.

Відповіді засвідчили, що у частини українського учнівства **недостатньо сформовано** такі **навички**: знаходити й аналізувати різноманітні факти й відомості, різні погляди на те саме явище; формулювати пояснення; оцінювати інформацію крізь призму здобутих знань і життєвого досвіду; застосовувати здобуті знання для формування позиції щодо певної проблеми. Близько половини підлітків нездатні осмислювати зміст тексту; синхронізувати життєвий досвід і здобуті з тексту знання з позатекстовими, надбаними раніше. Переважна більшість виявилася неспроможна доповнювати інформацію із завдання власною інтерпретацією змісту аналізованого тексту; систематизувати, зіставляти різноманітні факти, відомості, зокрема за наявності графічних об'єктів і необхідності розкрити їх роль в реалізації авторського задуму, оцінити доцільність і значення для читача з огляду на комунікативну мету висловлення; оцінювати співвіднесеність змісту і форми; робити висновки.

Аналіз завдань-аналогів, використаних у циклі *PISA-2018*, і завдань-прикладів та їх виконання засвідчили, що формулювання викликали певні труднощі у багатьох тестованих. Частина нездатні або не готові працювати з подібними завданнями. На цій підставі зроблено **висновок**: українські підлітки, з одного боку, неналежно засвоїли зміст відповідних галузей (що, до слова, не є пріоритетом компетентнісного навчання), а з іншого, – під час навчання учнівству не пропонували завдань такого типу, тому їм слід приділити належну увагу.

На основі висновків *PISA-2018* – міжнародного дослідження якості освіти в Україні – сформульовано **рекомендації** педагогам-предметникам [3, с 4]. Пропонується посилити увагу до формування в учнівства здатності робити логічні умовиводи; спонукати здобувачів освіти: дбати про чіткість формулювання думок та їх мовленнєве оформлення; залучати власний досвід під час інтерпретації тексту; у процесі аналізу наявної в тексті

інформації активувати життєвий досвід, знання, здобуті на уроках з інших предметів; стисло формулювати власну позицію щодо неоднозначної проблеми, порушеної в текстах різної тематики; встановлювати логічні зв'язки між різними видами інформації, наводити приклади з літератури, проводити аналогії між фактами з життя визначних особистостей на підставі аналізу біографічних даних тощо; опрацьовуючи тексти, залучати графічні об'єкти не лише як описовий матеріал, а й оцінювати різні види взаємозв'язку текстових і графічних складників інформації.

Література

1. Бондаренко Н. В. Робота з текстом на уроках української мови. *Бібліотечка «Дивослова»*. 2008. № 5. 56 с.
2. Бондаренко Н. В., Косянчук С. В. Розвиток життєвих компетентностей старшокласників засобами підручника української мови. *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць*. Київ: Педагогічна думка, 2018. Вип. 21. С. 44–56.
3. Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти *PISA-2018* / кол. авт.: М. Мазорчук (осн. авт.), Т. Вакуленко, В. Терещенко, Г. Бичко, К. Шумова, С. Раков, В. Горох та ін. Київ: УЦОЯО, 2019. 439 с.
4. *Уроки PISA-2018: методичні рекомендації* / кол. авт.: Васильєва Д. В., Головка М. В., Жук Ю. О., Козленко О. Г., Ляшенко О. І., Науменко С. О., Новосьолова В. І. / Інститут педагогіки НАПН України. Київ: Педагогічна думка, 2020. 96 с.
5. Яценко Т. Компетентнісна спрямованість навчання української літератури в ліцеї. *VII Волошинські читання «Шкільна мовно-літературна освіта: традиції і новаторство»*: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції, 17 травня 2019 р., м. Київ. Київ: УОВЦ «Оріон», 2019. С. 133–139.

Головченко Ніна Іванівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
провідний науковий співробітник
відділу навчання української мови та літератури
Інституту педагогіки НАПН України
golovchenko-nina@ukr.net

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОГО УЧНЯ-ЧИТАЧА ШЛЯХОМ МІЖПРЕДМЕТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Ключові слова: українська література, міжпредметні зв'язки, компетентний учень-читач, буктрейлер.

Питання міжпредметної взаємодії у формуванні компетентного учня-читача набуло особливої актуальності в епоху глобалізаційних процесів та розвитку інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Проблеми міжпредметних зв'язків під час вивчення української літератури приділяли увагу методисти М. О. Рибникова, В. В. Голубков, В. С. Гречинська, Є. М. Колокольцев, Н. Й. Волошина, О. М. Бандура, С. О. Жила, Т. О. Яценко та ін. Зокрема О. Бандура наголошувала, що міжпредметні зв'язки мають на меті навчити учнів «*мислити діалектично*, що забезпечить належні умови для поступового утворення в учнів єдиної, узагальненої системи знань про навколишній світ» [1, с. 196]. У чинній програмі з української літератури зазначається, що в старшій школі навчання української літератури відбувається й «у форматі... *міжпредметних зв'язків (МЗ): українська мова, історія, зарубіжна література, інформатика та ін.* Це зроблено задля осучаснення змістового компоненту програми та актуалізації її компетентнісного підходу» [8].

Одним із видів робіт, що може поєднати учнівську діяльність на уроках української літератури з декількома іншими шкільними предметами та із цифровими технологіями, а отже

сприяти формуванню компетентного учня-читача, є підготовка буктрейлера.

Буктрейлер – популярний засіб промоції книг. Цей термін ще не має чіткого визначення, зафіксованого в довідковій, навчальній та науковій літературі. Пропонуються варіанти тлумачення, наприклад: «Буктрейлер (від англ. book – книга, англ. trailer, тут – афіша, анонс) – короткий відеоролик рекламного-презентаційного характеру, створений у форматі відео анотації, що інформує про конкретний книжковий продукт, просуваючи та популяризуючи його на ринку» [4]. Або: «Буктрейлер – це ролик-мініатюра, який містить найяскравіші та найбільш упізнавані моменти книги, візуалізуючи її зміст. Представляючи читачеві книги і пропагуючи книгочитання у світовому культурному співтоваристві, буктрейлер перетворився в окремих самобутній жанр, який об’єднує літературу, візуальне мистецтво та Інтернет» [3, с. 3]. Наведені приклади дають змогу відзначити, що тлумачення буктрейлера трансформувалося від суто рекламного поняття до самобутнього мультимедійного жанру. При цьому мультимедійність розуміємо як поєднання тексту, аудіо (звуку), відео, анімації, зображення (фото, малюнків, графіки) з інтерактивними елементами.

У шкільній практиці укладання буктрейлера акцент може бути зміщений не на повідомлення чи рекламу нового видання, а на стислий аналітичний відгук про твір, що вивчається на уроках української літератури, про книгу зі списку для додаткового (самостійного) читання, про улюблену книгу, про нові видання до певної теми тощо.

Наприклад, в 11 класі у розділі «Стоїчна українська поезія» [8] вивчається творчість В. Стуса. У віршах «Крізь сотні сумнівів я йду до тебе...», «Господи, гніву пречистого...» відбивається не лише особиста драма поета, а й атмосфера радянської України 60–70 рр. 20 ст., а також проблеми абсурдності буття та свободи особистого вибору – чільні поняття філософії екзистенціалізму. Уроки вивчення творчості В. Стуса в школі суттєво може доповнити книга, яка нещодавно побачила світ і яку уклав В. Кіпіані – «Справа Василя Стуса. Збірка документів з архіву

колишнього С74 КДБ УРСР» (2019) [7]. Видання вміщує документи з шеститомної кримінальної справи, що зберігається на полицях колишнього архіву КДБ УРСР у Києві, а також кілька публікацій про маловідомі факти життя, ув'язнення та загибелі одного з визначних європейських поетів 20 ст., українця В. Стуса.

До початку вивчення творчості Стуса учитель може *поставити завдання* учневі чи групі учнів – прочитати книгу й підготувати буктрейлер. Під час виконання такого завдання учні поєднують знання із декількох предметів: власне української літератури, а також української мови (бо титри чи аудіо запис тексту до відео укладають учні), історії України (бо актуалізують тему літературного «шістдесятництва»); ці МЗ з історії зазначено у програмі: «Інтелекція в Україні в 1960–1970-ті роки» [8], зарубіжну літературу [у рубриці «теорія літератури» (ТЛ) акцентовано: «ТЛ: екзистенційні ідеї в художньому творі» [8]; концептуальним поняттям в осмисленні творчості і життєвої позиції В. Стуса є поняття «екзистенціалізму», яке суттєво висвітлено в романі А. Камю «Чума» (1947). На жаль, тепер у загально-освітніх навчальних закладах за програмами із зарубіжної літератури рівня стандарту і профільного рівня роман Камю може вивчатися лише на уроках позакласного читання за вибором учителя (за списком творів для додаткового читання та за наявності резервного часу)]. Проте у програмі з української літератури добре виписано мистецький контекст (МК) до теми, що допоможе учням дібрати матеріал для буктрейлера: «МК: «Портрет Василя Стуса» В. Зарецького (1989–1990 рр.). Документальні фільми «Просвітлої дороги свічка чорна», «Дисиденти». Вистави за поезією В. Стуса: поетична композиція (1989, Львівський молодіжний театр), «Птах душі» (1993, київський мистецький колектив «Кін»), «Іду за край» (2006, Національний академічний театр російської драми ім. Лесі Українки, Київ) та ін. Документальний фільм «Просвітлої дороги свічка чорна» (1992)» [8].

Додатковими джерелами підготовки буктрейлера можуть стати й новітні культурні явища: художній фільм «Заборонений» (2019) режисера Р. Бровка, а також проєкт «Нескорений ПроRock.

Василь Стус» (2020) [6], що представив альбом на вірші В. Стуса у виконанні сучасних популярних співаків, зокрема: Тараса Компаніченка, сестер Тельнюк, Северина Данилейка та Наталі Прокопович, Василя Живосила Лютого, Нелі Франчук, гуртів «Gata Morgana UA», «BeTweens», «Очеретяний Кіт», «Хорея Козацька» та ін. [5] Доцільне використання фрагментів зазначених джерел і монтаж їх у форматі буктрейлера неабияк підвищить цифрову компетентність учнів.

На *підготовчому етапі* укладання буктрейлера учні мають:

1. *Прочитати книгу*, укладену В. Кіпіані.
2. Визначити *тему* буктрейлера (біографія Стуса; архівні докази / ілюстрації до окремих сторінок біографії поета; тло до віршів поета, що вивчаються у школі; екзистенціалізм і стоїцизм як головні життєві концепти поета тощо).

3. Обрати *жанр*: анонс – коротка розповідь про укладача, книгу, її зміст, особливості видання; відгук – коротке суб'єктивне враження від прочитаної книги; рецензія – достатньо ґрунтовний аналіз проблемно-тематичного і стильового рівнів книги.

4. Обрати *спосіб візуалізації*: ігровий – міні-фільм про книгу; неігровий – добірка слайдів із цитатами, ілюстраціями, аудіо фрагментами тощо; анімаційний – мультфільм за книгою.

5. Визначитися із *формою буктрейлера*: сюжетний – окреслює основні сюжетні лінії книги; атмосферний (настрєвий) – відтворює патос книги, формуючи читацькі емоції (тут важливими є не лише ілюстрації, а й гармонія кольору й звуку); концептуальний – відображає ключові концепти й загальну смислову спрямованість тексту. [4]

6. Укласти попередній *сценарій* буктрейлера. Дібрати необхідний матеріал.

7. Здійснити таймінг – попередньо *розрахувати час* на кожну ілюстрацію, текст, музичний фрагмент так, щоб буктрейлер тривав від 1-ї до 3-х хв.

8. Для створення та редагування буктрейлера обрати *програму* (наприклад, PowerPoint, Windows Movie Maker, Camtasia тощо), або *онлайн редактор* (наприклад, відеоредактор YouTube

дає змогу «нарізати» відеокліп, додати звукову доріжку; сервіси Animoto, Slidely допоможуть створити відео колаж із масиву фотографій, з накладанням звуку). У мережі розміщено багато відео посібників зі створення буктрейлерів із використанням різних програмних засобів.

Обов'язковою умовою успішного виконання завдання є достатній рівень володіння ІКТ учителем та спільний перегляд декількох буктрейлерів, наприклад: до Графічного роману «Дагопак» (2012) М. Прасолова, О. Чебикіна, О. Колова про пригоди козаків-характерників із лицарського ордену магів і майстрів бойових мистецтв Запорізької Січі, що виконаний у стилі західних коміксів та японської манги; до роману як різновиду альтернативної історії «Голова Якова» Любка Дереша, де «алхімічну комедію» коментує сам автор. Аналітичний розгляд, дискусія, критичне оцінювання доробку інших авторів допоможе учням оцінити свої сили в роботі над книгою «Справа Василя Стуса. Збірка документів з архіву колишнього С74 КДБ УРСР», обрати тему й комп'ютерну програму, дібрати матеріали для своєї роботи. Для одних учнів доступним буде біографічний аспект у жанрі анонсу чи відгуку у форматі неігрового сюжетного буктрейлера. Інші учні зможуть створити атмосферний чи концептуальний буктрейлер зі складною мультимедійною гармонією. Учитель має наголосити також на дотриманні учнями авторського права при використанні відкритих електронних джерел.

Так само учитель має актуалізувати для учнів орієнтовну *структуру рецензії на книгу*, яка може бути частково, більшою чи меншою мірою або вичерпно, послідовно чи фрагментарно реалізована в буктрейлері:

1. Заголовок (авторський або пов'язаний із назвою твору, що розглядається).

2. Вступ [доба, контекст (історичний, національний), стильовий напрям; автор (ім'я, доречні короткі відомості), особливості індивідуального стилю письменника; відомості про історію написання та видання твору; назва твору; оцінка іншими критиками (якщо є)].

3. Тема [головна, другорядні; тип теми (особистісно-психологічна, морально-етична, суспільно-політична, історична, воєнна, філософська тощо)]; різновид (вічна, конкретно-історична).

4. Сюжет [фабула; структурні складові сюжету – експозиція, зав’язка, розвиток дії (перипетії), кульмінація, розв’язка; позасюжетні елементи (описи; авторські відступи – ліричні, філософські, моралізаторські, публіцистичні, історичні тощо; вставні епізоди – їхня роль у творі)].

5. Образна система [портрет, історія, інтер’єр / пейзаж, поведінка, мовлення, вчинки, виявлення характеру в ситуаціях та у взаємодії з іншими персонажами; засоби зображення (внутрішні монологи, діалоги, художні деталі, сновидіння, образи-символи тощо)].

6. Композиція [види: подієва (хронологічна, ретроспективна, вільна / монтаж); фабульно закрита / відкрита; описова; некласична (діалогова, вкладена / «матрьошка»), циклічна (казка про ріпку), гіпертекстова)]. Заголовок, епіграф, присвята.

7. Спосіб зображення (об’єктивний, суб’єктивний, сугестивний, імпресіоністичний, експресивний, сюрреалістичний, фантастичний тощо).

8. Проблематика [головна проблема і другорядні проблеми, персонажі, які її втілюють; тип проблематики (міфологічна, національна, соціокультурна, філософська тощо)].

9. Ідея – авторська концепція твору: прямо сформульована автором чи розкодована авторами рецензії.

10. Патос (переважаючий, додаткові). Енергетика тексту, настрій.

11. Поетика / художній стиль (особливості стилю зображення; мовностильова своєрідність).

12. Рід, жанр (обґрунтувати твердження, схарактеризувати традиційність / інноваційність жанрової форми).

13. Висновки / підсумок (мистецька значущість твору; його функції; місце твору в історико-літературному процесі України і світу; ваші особисті міркування, оцінки, полемічні твердження тощо).

Варто також зорієнтувати учнів щодо критеріїв оцінювання буктрейлера, а саме: змістовність презентації книги; оригінальність концепції; гармонія тексту / відеоряду / анімації та музичного оформлення / звуку в роботі; майстерність анімації; рівень володіння ІКТ.

Таким чином, підготовка буктрейлера за обраним твором є одним із видів міжпредметної взаємодії у процесі навчання української літератури, що сприяє формуванню компетентного учня-читача.

Література

1. Бандура О. М. Міжпредметні зв'язки у процесі вивчення літератури. *Наукові основи методики літератури*: навч.-метод. посіб. / за ред. Н. Й. Волошиної. Київ: Ленвіт, 2002. С. 196–201.
2. Басараб А. О. Буктрейлер як нове явище у сфері соціальних комунікацій. *Держава та регіони*. Серія: Соціальні комунікації. 2014. № 1–2 (17–18). С. 159–163.
3. Буктрейлер как способ продвижения книги: метод. пособие / Нац. б-ка, Рес. Бурятия, отв. ред. Ж. Б. Ильина; отв. за вып. Р. И. Хамаганова; сост. И. Н. Цыдыпова. Улан-Удэ, 2015. 16 с.
4. Водолазька С. А. Буктрейлер. *Велика українська енциклопедія*. URL: <https://vue.gov.ua/>
5. Нескорений ПроRock. Василь Стус. Альбом. URL: <https://soundcloud.com/neskorenyprorock>
6. Нескорений ПроRock. Василь Стус. Проєкт. URL: <https://muzbat.org/proekt/neskoreniy-prorock/>
7. Справа Василя Стуса. *Збірка документів з архіву колишнього С74 КДБ УРСР* / уклад. В. Кіпіані. Харків: Віват, 2019. 688 с.
8. Українська література. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 10–11 класи (рівень стандарту). URL: <https://bit.ly/3bwV7Iy>

Мартиненко Валентина Олександрівна,

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник,

провідний науковий співробітник

відділу початкової освіти

Інституту педагогіки НАПН України,

valmart15@ukr.net

ЧИТАЦЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У РЕАЛІЯХ СЬОГОДЕННЯ

***Ключові слова:** молодші школярі; читацька компетентність; результати сформованості читацької компетентності; чинники впливу на якість читання.*

Формування читацької компетентності молодших школярів є одним із ключових завдань навчання у початковій школі. Як складне багатокomпонентне особистісне утворення вона передбачає оволодіння учнями сукупністю знань, умінь, навичок, ціннісних ставлень у різних сферах навчально-пізнавальної та читацької діяльності: мотиваційній, когнітивній, метакогнітивній, комунікативно-мовленнєвій, інформаційній, рефлексивній. Це дає можливість школярам самостійно взаємодіяти з текстами різних видів – художніми і нехудожніми: їх читати, аналізувати, розуміти, інтерпретувати, видобувати смисли, потрібну інформацію, критично оцінювати зміст творів, творчо застосовувати здобутий читацький досвід під час навчання, у життєвих стандартних і нових ситуаціях. Такий досвід стає важливим індивідуальним ресурсом особистості дитини у подальшому її поступі, повноцінній інтеграції у сучасний соціум.

Категорія «читацька компетентність» не є постійною, усталеною. Залежно від соціокультурної ситуації розвитку суспільства, різних інформаційно-комунікаційних технологій її сутність, компоненти набувають нових ознак, ціннісних смислів.

Наприклад, сучасні трансформаційні процеси у суспільстві вплинули на різні аспекти читацької діяльності школярів, а отже і на сутність читацької компетентності. Традиційна модель читання на паперових носіях вступила в жорстку конкуренцію з читанням з екрану, читанням-слуханням аудіотекстів та аудіокнижок. В активне культурне поле дітей увійшли тексти «нової природи», гіпертексти, рекламні медіатексти і т. ін. Сьогодні ми отримали нові формати взаємодії читачів не лише з текстами, а й дитячою книжкою: різні форми презентації тексту та ілюстративного матеріалу на сторінці книжки, оформлення та книжкового дизайну. Отже, уміння учнів самостійно працювати із зазначеними текстами, їх розуміти, створювати нескладні медіатексти та іншу медіапродукцію стають невід'ємним складником читацької компетентності.

Від рівня опанування школярами складниками читацької компетентності на завершенні навчання у початковій школі залежить подальший поступ учнів в основній школі. З метою відстеження рівня якості читання і розуміння текстів різних видів у випускників початкової школи, більшість провідних країн світу один раз на 5 років проводять міжнародні моніторингові дослідження PIRLS. Наша країна поки що не брала участі у таких дослідженнях.

У 2018 р. Український центр оцінювання якості освіти провів загальнодержавний моніторинг, а у 2019 р. оприлюднив Звіт про його результати, зокрема, про стан сформованості читацької компетентності учнів 4 класів [1]. Оскільки це дослідження проводилося на досить широкому масиві випускників початкової школи, вважаємо за доцільне навести окремі його результати.

Зазначимо, що в українському дослідженні моніторингу підлягали аналогічні з міжнародними чотири групи умінь.

- знаходження в тексті фактичної інформації, поданої безпосередньо або опосередковано;
- формулювання простих висновків на основі інформації, яка подана в тексті як явно, так і латентно (приховано);
- інтерпретування й узагальнення (інтегрування) інформації;

- аналізування та оцінювання змісту тексту й способів його донесення, а саме – мовних особливостей та структури тексту.

Дослідження проводилося на матеріалі художніх та інформаційних текстів (науково-пізнавальних та рекламних медіатекстів).

Аналіз висновків проведеного дослідження засвідчив такі загальні результати:

- 16 % випускників початкової школи мають високий рівень сформованості читацької компетентності;

- 70 % випускників початкової школи досягли середнього та достатнього рівня сформованості читацької компетентності;

- близько 14% учнів не володіють базовими читацькими вміннями, мають суттєві проблеми із читанням і розумінням текстів як художнього, так й інформаційного характеру.

Наводимо приклади окремих чинників, які мали вплив на рівень сформованості читацької компетентності молодших школярів, виокремлених Українським центром якості освіти, а також наші коментарі до них.

Чинник 1. На показники успішності мав вплив обсяг фрагмента, який мали перечитати учні і знайти у ньому відповідь на запитання тесту.

Якщо фрагмент був невеликого обсягу, учні досить легко знаходили в ньому потрібну інформацію. Якщо фрагмент був чималим, кількість правильних відповідей знижувалася.

На нашу думку, це може свідчити про зниження концентрації уваги учнів під час читання одностильної, значної за обсягом інформації, про рівень розвитку у школярів вибіркового та переглядового видів читання; здатність здійснювати пошук потрібної інформації у більших за обсягом текстах.. Зазвичай під час перечитування того чи іншого фрагмента тексту більшість дітей застосовує прийом суцільного сканування. Тут має місце й об'єктивний чинник. Адже державними вимогами до рівня загальноосвітньої підготовки учнів за попередніми навчальними програмами з літературного читання, формування вибіркового та переглядового видів читання не передбачалося. Перевага надавалася аналітичному виду читання. Програмовий зміст був

зорієнтований у цьому контексті лише на стислий та вибірковий *переказ* змісту прочитаного. [2]. Крім того, за результатами наших досліджень, значна частина випускників початкової школи (до 15%) застосовує поскладовий спосіб читання, що також мало вплив як на якість, так і часові затрати виконання завдань.

Чинник 2. Під час виконання завдань наявність у текстах графічного матеріалу (схеми, таблиці тощо) ускладнювали роботу школярів.

Таку ситуацію можна також пояснити відсутністю у попередніх навчальних програмах з читання цілеспрямованого формування у школярів умінь самостійної роботи з графічним матеріалом. У змісті підручників з літературного читання, за якими навчалися школярі, питома вага інформаційних перерваних текстів, на яких могло відбуватися відпрацювання цих умінь, була вкрай низькою. Доцільно наголосити, що у змісті Типових освітніх програм (2019 р.), розроблених під керівництвом Савченко О. Я., розвиток зазначених умінь в учнів 3–4 класів чітко окреслено. Наприклад: «виділення й усвідомлення суті графічної інформації (схеми, моделі, графіки, таблиці); пояснення того, які частини змісту тексту супроводжує ілюстративний матеріал; формування умінь створювати нескладні схеми, таблиці з метою ілюстративного супроводу відповідного текстового матеріалу» [3].

Чинник 3. Якщо потрібна відповідь була локалізована, зосереджена в невеликому фрагменті (в межах одного, кількох сусідніх речень або в межах одного абзацу), то майже 80 % учнів здатні це зробити, однак якщо необхідно було знайти інформацію, яка була розпорошена по тексту, тобто містилася в кількох абзацах у різних частинах тексту, то успішність виконання завдань падала до позначки нижче 50%.

Трудність виконання завдань такого характеру пов'язана з недостатнім володінням школярами переглядовим видом читання, звичкою щоразу перечитувати текст для підтвердження правильності своєї відповіді, уміннями розпізнавати, інтерпретувати потрібну інформацію, що знаходиться в різних частинах тексту; логічно пов'язувати її між собою, співвідносити з умовою завдан-

ня, робити узагальнення цілісного змісту чи окремих його фрагментів і т. ін.

При цьому читач має спиратися на власні фонові знання, словниковий запас, особистий досвід у ситуаціях, коли потрібна інформація передається через контекст, без вживання ключових слів, які мали місце в умові завдання. Є підстави для висновків про недостатність розвитку в учнів узагальнювальних функцій мислення під час опрацювання змісту тексту.

Чинник 4. На рівень виконання завдань мало вплив те, з якою за характером інформацією працювали учні. Якщо потрібно було знайти у тексті інформацію, яка вказувала на факти, події, місце, час дії, конкретних дійових осіб, характеристику об'єкта, предмета тощо, майже 70% школярів успішно справилися із завданнями. Коли виникала потреба оперувати інформацією абстрактного характеру (узагальнені поняття, якості, властивості: дбайливість, чесність, мотив, намір, почуття, достовірність та ін.), успішність виконання таких завдань падала до 53%.

Здатність учнів зрозуміти, а також оперувати під час відповідей поняттями абстрактного характеру вимагає вищого рівня узагальнення смислу твору. Між тим, висновки психолого-педагогічних досліджень (Л. Беленька, Н. Молдавська, О. Савченко, Н. Чепелева та ін.) засвідчують, що у молодшому шкільному віці ще слабко сформовані вміння абстраговуватися від конкретних подій змісту твору; у дітей виникає широкий розрив між засобами художнього узагальнення в літературному творі і можливостями його сприймання й осмислення учнями. Сприймаючи твір, учні мимохіть роз'єднують художній твір на окремі компоненти: епізоди сюжету, дії, вчинки персонажа, ідейний смисл тощо. Діти 9–10 років здатні зрозуміти нескладні види узагальнення у художньому творі, але їх висновки у більшості випадків не виходять за межі конкретного образу, конкретної ситуації [4, с. 57]. Важливо взяти до уваги і те, що низький рівень читацької активності учнів, інтересу до книжки, до читання впливає на рівень опанування важливими компонентами соціального досвіду. Шкільна практика показує: якщо у змісті художнього твору автор

безпосередньо вживає зазначені абстрактні поняття, пов'язує їх з конкретною ситуацією, вчинком того чи іншого героя, читач здатний зрозуміти їх сутність, особливо тоді, коли з подібними ситуаціями доводилось зустрічатися у реальному житті. Але самостійно визначити поняття, зробити висновок щодо них багатьом учням поки що не під силу.

Чинник 5. Невисокі показники виявлено і під час виконання завдань, які передбачали надання короткої або розгорнутої відповіді. Уміння надавати розгорнуту відповідь істотно знижувало показники успішності.

Йдеться про недостатність рівня сформованості у випускників початкової школи зв'язного усного та писемного мовлення. Сьогодні це типова ситуація для значної частини учнів. На механізми розвитку зв'язного мовлення мають вплив різні чинники. Серед них: багатство словникового запасу, обсяг фонових знань, рівень начитаності, труднощі лексико-граматичного чи сенсорного оформлення мовлення, здатність до програмування, контролю мовленнєвої діяльності (рівень розвитку регуляторної функції мовлення) та ін. Ці вагомні показники у багатьох випускників початкової школи мають низький рівень виявлення. Загальний рівень зниження інтересу дітей до читання, активна взаємодія з електронними ресурсами, недостатність мовленнєвого розвитку у дошкільці, висока наповнюваність класів, яка унеможливує застосування повноцінного індивідуального підходу, негативно впливають на різні мовленнєві процеси учнів не лише у початковій, а й в основній і старшій школі.

Література

1. Звіт про результати першого циклу загальнодержавного моніторингового дослідження якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти». 2018 р. Ч. III. Читання. Український центр оцінювання якості освіти. Київ, 2019. 252 с.

2. Літературне читання. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 2–4 класи (зі змінами). *Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою*. Тернопіль: Мандрівець, 2015. С. 62–88.
3. Типова освітня програма для учнів 3–4 класів. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>.
4. Чепелева Н. В. Особливості розуміння тексту молодшими школярами. *Початкова школа*. 1988. № 11. С. 52–58.

Матюшкіна Тетяна Павлівна,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри філологічних

дисциплін та методики їх викладання

Чернігівського обласного інституту післядипломної

педагогічної освіти імені К.Д. Ушинського,

matyushkinatp@ukr.net

*Засобами художнього слова маємо виховати сильний,
вольовий характер, особистість, яка може достойно жити й
працювати в демократичному суспільстві...*

Н. Й. Волошина

ВИКОРИСТАННЯ КОМПЕТЕНТІСНО ЗОРІЄНТОВАНИХ ЗАВДАНЬ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ЧИТАЦЬКІ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

**(на матеріалі повісті Михайла Стельмаха
«Гуси-лебеді летять...». 7 клас)**

Ключові слова: компетентність, тестові завдання,
різновиди тестів, функції тестування.

Освітня реформа початку двотисячних років в Україні була пов'язана із запровадженням нової для України особистісно

зорієнтованої технології навчання (дитиноцентричної за своїм змістом), яка зумовила кардинальні зміни відносин між учителем і учнем, призвела до значного оновлення змісту навчання.

Із цією всесвітньо відомою технологією (далі – ОЗОН) в українську школу прийшли інтерактивні методи навчання, інформційно-комунікаційні технології. Зафіксований у чинному Державному стандарті (2012 року) компетентнісний підхід спонукав учителя як до пошуку шляхів ефективного навчання, так і засобів перевірки рівня навченості, використання яких давало б змогу виміряти згідно з встановленими критеріями якості набутих знань, умінь і навичок – своєрідного індикатора наявності в учня предметних компетенцій і компетентностей.

Відомо, що **компетентність (компетенція)** як результат освіти жодною мірою не заперечує старих, традиційних результатів, а навпаки – інтегрує їх у собі. **Компетенції**, створені на основі знань, умінь (дій) і навичок (автоматичних дій), переходять у компетентність (засвоєні способи діяльності, що передбачають самоуправління і суб'єктність).

Вочевидь, що компетентнісний підхід до навчання передбачає використання компетентнісно зорієнтованих завдань – тестів. **Тест** на перевірку наявності компетентностей має встановити **рівень засвоєння способів дії**. У разі, якщо тест перевіряє не уміння діяти, а лише засвоєну інформацію про дію, не вважатиметься валідним. Сьогодні в методиці поширені **завдання закритого типу**, які вимагають однієї єдино правильної відповіді. Проте подібні тести не завжди сприяють виявленню спроможності учня створювати самостійно інтелектуальний продукт. Тому виникає потреба в інших підходах до навчання, рівень якого може бути вимірним за допомогою **завдань відкритого типу**, відповіді на які не можуть бути спрогнозовані заздалегідь і дослівно. Такі завдання сприятимуть виконанню певних дій – пошуку необхідної інформації для розв'язання навчальної проблеми, оформлення результатів роботи. У ході практичного застосування варто пам'ятати, що тестові завдання відкритого типу за характером і обсягом відповіді поділяються на запитання з короткою відпо-

віддю, запитання з напіврозгорнутою структурованою відповіддю та запитання з розгорнутою неструктурованою відповіддю.

Відповідь на **завдання першого типу** має бути лаконічною – кількома словами, адже одним словом описати дію та її результати неможливо. **Запитання з напіврозгорнутою структурованою відповіддю** передбачає відповідь із переліком причин подій, критеріїв для порівняння предметів..., короткі висновки за результатами обробки поданої інформації. Тут саме джерела та формулювання запитання моделюють структуру відповіді [3, с. 126–127].

Із огляду на методику використання тестів для контролю результатів навчання школярів необхідно згадати про **основні функції** перевірки й оцінки результатів навчання. Поширеними стали такі з них: **обліково-контрольна, контрольнo-коригуюча (діагностична), навчальна, виховна, атестаційна**. Це питання було детальніше розглянуто в нашій попередній статті [2, с. 23–24].

За часів незалежної України стали доступні зарубіжні освітні програми, світові розробки в галузі тестування. Набутий досвід дав змогу на початку 2000-х років запровадити загальнодержавне тестування. Проте й до сьогодні вітчизняній освіті бракує досвіду зі складання якісних (валідних) тестів, про що свідчать постійні нарікання з боку учителів, науковців, громадськості. Водночас, варто зазначити, що українськими педагогами накопичений чималий досвід тестування, більшість із них усвідомлює значні переваги тестування як педагогічного вимірювання набутих знань, умінь і навичок, рівня сформованості предметних компетентностей, а також, є розуміння важливості досягнень науки тестології, що має свою методологію, методи й апарат, необхідні для розроблення якісних педагогічних тестів. Сьогодні багато методистів, учителів-практиків, науковців беруть участь у підготовці тестів, які тиражуються у фахових періодичних виданнях, методичних посібниках, збірниках матеріалів із тестами ЗНО тощо. Отже, без тестування складно уявити сучасну освіту в Україні, хоча донині існує проблема якості тестів.

Зазначимо, що набутий значний досвід використання завдань відкритого типу (ЗВТ) для вимірювання рівня сформованості ключових і предметних компетентностей дає позитивні результати. Чимало на цій ниві для вчителів-словесників зробив А. М. Фасоля [5], який науково обґрунтував й підтвердив практично ефективність використання **компетентісно зорієнтованих завдань** із української літератури.

Ураховуючи основні рекомендації щодо підготування відкритих тестів, пропонуємо комплекс тестових завдань за твором Михайла Стельмаха «Гуси-лебеді летять...» (7 кл.) шкільного курсу «Українська література» (33), складених за повним текстом твору (Стельмах М. Гуси-лебеді летять... Повість. К.: Дніпро, 1979. 147 с.). Завдання підготовлені для проведення бесіди за прочитаним, аналізу тексту художнього твору, тематичної атестації. **Мета:** перевірити рівень знання і розуміння ідейно-тематичного змісту, системи образів, оригінальності стилю, мовного багатства твору (предметні компетенції), а також – рівень сформованості ключових компетенцій (набуття учнями життєвого досвіду, засвоєння моральних цінностей). Учні мають продемонструвати:

- знання й розуміння змісту художнього твору;
- аналітичні уміння (розкривати тему, головну думку, специфіку композиції, жанрові особливості, систему образів – Михайлика-оповідача, селян, української родини (батька, матері, дідуся, бабусі), друзів Михайлика, символічне значення образів гусей-лебедів..., робити самостійні висновки);
- розуміння й відчуття краси й багатства української мови.

Тести (14 із 33)

1. Поясніть, як ви розумієте слова дідуся Дем'яна: «От і принесли нам лебеді на крилах життя».

2. Прочитайте уривок із повісті М. Стельмаха «Гуси-лебеді летять...»: «Прямо над нашою хатою пролітають лебеді. Вони летять нижче розпатланих, обвислих хмар і струшують на землю бентежні звуки далеких дзвонів. Дід говорить, що так співають лебедіні крила. Я придивляюсь до їхнього маяння,

прислухаюсь до їхнього співу, і мені теж хочеться полетіти за лебедями, тому й підіймаю руки, наче крила. І радість, і смуток, і срібний передзвін огортають та й огортають мене своїм снуванням». Чи доводилось вам спостерігати за польотом лебединої зграї? Які почуття ви переживали, про що думали? Чи схоже це на дитячі переживання Михайлика?

3. Прочитайте уривок із твору М. Стельмаха «Гуси-лебеді летять...»: «Але я не хочу, щоб вони одлітали від нас. От коли б якимсь дивом послухали мене: зробили круг над селом і знову пролетіли над нашою хатою. Аби я був чародієм, то хіба не повернув би їх? Сказав би таємниче слово! Я замислююсь над ним, а навколо мене починає кружляти видіння казки, її нерозгадані дороги, дрімучі праліси і ті гуси-лебедята, що на своїх крилах виносять з біди малого хлопця». Якби ви були чародієм, яке б чудо ви сотворили? У яку казку захотіли б потрапити?

4. Назвіть зображувально-виражальний засіб, використаний у поданому уривку із твору М. Стельмаха «Гуси-лебеді летять...», поясніть його роль у тексті.

«А в цей час наді мною твориться диво: хтось невидимим смичком провів по синьому піднебессі, по білих хмарах, і вони забриніли, як скрипка».

5. Прочитайте уривок. «Тепер уже я дивуюся, бо знаю, що стельмахи є в кожному селі: і в Кусеківцях, і в Літинці, і в Зінов'єнцях, і у Вербці, і в Березці, і в Майданах, і в Руднях, і в Гутах, і в отих Тесах, що стрічають і випроводжають вас виводками дрібноти, бо тут сім'я не вважається сім'єю, коли в ній немає шестеро дітей. А через те що тут у родинах водиться не тільки по шестеро, а й по шістнадцятеро дітей, то в нас ще й досі Теси називають Китаєм». Чому, на вашу думку, село Теси називали Китаєм?

6. Про які родинні традиції розповідає автор, згадуючи своє дитинство? Чи актуальними є ці традиції для сучасних сімей?

7. Яким було життя діда та баби Михайлика? Про кого вони найбільше турбувалися?

8. Яку головну життєву науку передав дід Михайлику?

9. Розкажіть про Петра Шевчика. Яким було його дитинство?

10. Як ставиться Михайлик до природи? Чи любите ви природу? Чи доводилося вам чути гомін «душі лісу»? Як ви поводитесь на природі, чи вмієте читати книгу природи?...

11. Якими були зимові забави сільських дітей? Доведіть, що Михайлик був кмітливим, винахідливим, і, водночас – витривалим.

12. За що дід називав Михайлика «одчайдухом»? Як лікували в селі дітей?

13. Які крилаті народні вислови щодо браку розуму пригадує оповідач? І де можна було набратись розуму, на думку матері Михайлика? Чи погоджуєтесь ви із відомим висловом: «Народ скаже, як зав'яже»?

14. Прочитайте слова Михайлика: «Я не дуже кривлюсь, коли треба щось робити, охоче допомагаю дідусяві, пасу нашу вреднючу коняку, рубаю дрова, залюбки гострю сапи, люблю з мамою щось садити або розстеляти по весняній воді і зілню полотно, без охоти, а все-таки потроху цюкаю сапкою на городі і не вважаю себе ледащом». Чи любите ви допомагати дорослим, чи вважаєте себе працелюбами? Чи важлива для людини ця чеснота?

Отже, протягом останніх десятиліть в українських школах активно використовується тестування як ефективний засіб з формування й вимірювання рівня набутих знань, умінь і навичок та їх практичного застосування за допомогою компетентісно зорієнтованих завдань. Учителєві залишається забезпечити якість тестів (самому підготувати за алгоритмом, дібрати валідні тести з усього розмаїття пропонованих різними фаховими виданнями) для забезпечення об'єктивної оцінки навчальних досягнень учнів із літератури.

Література

1. Волошина Н. Й. Наукові і прикладні функції методики літератури. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2004. № 10. С. 4–6.

2. Матюшкіна Т. П. Тестування як засіб формування предметних компетентностей у процесі навчання зарубіжної літератури. *Зарубіжна література в школах України*. 2017. № 5. С. 22–25.
3. Підготовка до ДПА та ЗНО. Використання тестових технологій. *Якісні уроки словесності в ЗНЗ: підготовка та проведення: методичний посібник для вчителів української мови та літератури / за заг. ред. Л. Д. Покроєвої, І. В. Кротової*. Харків, 2015. 200 с.
4. Ворожейкіна О. М. 100 цікавих ідей для проведення уроку. Харків: Вид. група «Основа», 2011. 287 с. (Серія «Золота педагогічна скарбниця»).
5. Фасоля А. М. Компетентнісно зорієнтовані завдання: проблеми термінології, типології, створення. *Дивослово*. 2014. № 9. С. 15–21.

Міщенко Оксана Вікторівна,
*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу
навчання української мови та літератури
Інституту педагогіки НАПН України,
mksenja1810@gmail.com*

СКРАЙБІНГ ЯК ПРИЙОМ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОГО УЧНЯ-ЧИТАЧА НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В СТАРШИХ КЛАСАХ

Ключові слова: візуалізація, скрайбінг, компетентнісно орієнтовані завдання, урок української літератури.

Сформованість уміння вчитися впродовж життя передбачає, що учень навчений знаходити й виокремлювати необхідну інформацію для виконання певного завдання, визначати послідовність розумових або практичних дії, планувати та організувати свою діяльність для досягнення мети, оцінювати результати тощо. Ці вміння можливо сформувати на уроках української

літератури, хоча не менш важливо працювати над їх удосконаленням і під час вивчення інших предметів. У процесі усвідомленого читання художнього твору учні повинні вміти виділяти в тексті логічні складові жанру, сюжету, композиції, стилю тощо. Щоб реалізувати ці завдання, вчителю необхідно організувати роботу так, щоб учні навчилися визначати навчальну ціль, знаходити потрібну інформацію, структурувати її та презентувати власне бачення процесу досягнення результату.

Універсальною формою передачі інформації для дітей покоління Z є смайлики, символи, стрілки та короткі фрази, тому саме скрайбінг буде для них не лише цікавим, а й ефективним прийомом пояснення, узагальнення чи систематизації літературного матеріалу. Скрайбінг – це візуальна фіксація словесної форми передачі інформації. Головне його завдання – яскраво, чітко й зрозуміло занотовувати навчальний матеріал за допомогою простих образів (мальованих, аплікаційних тощо). Як прийом активізації пізнавального інтересу учнів скрайбінг може існувати офлайн – створення невеликих малюнків власноруч, які допомагають виконати поставлене освітнє завдання, та онлайн – з використанням спеціальних програм та сервісів.

Із залученням слухового й зорового каналів інформації, як стверджують психологи, учні здатні засвоїти близько 60 % змісту навчального матеріалу. Скрайб-малюнки, створені за допомогою ручки, олівця, крейди, не потребують деталізації, достатньо контурного зображення та необхідних графічних символів для передачі взаємозв'язку, циклічності, послідовності тощо. Наприклад, графічне зображення ключових моментів сюжету: у процесі опрацювання розвитку подій у художньому творі вчитель одночасно з поясненням чи відповіддю учнів створює невеликі схематичні малюнки на дошці, які ілюструють експозицію, зав'язку, кульмінацію, розв'язку тощо. Кінестетична пам'ять спрацює, якщо діти паралельно з учителем ілюструють систему елементів сюжету прочитаного твору матеріал в зошиті або виконують завдання вдома. Прийом створення скрайб-малюнків здатен залучити й емоційний інтелект учнів: захоплення від

процесу є потужним стимулом для запам'ятовування виучуваного матеріалу. Не менш важливим результатом застосування скрайбінгу на уроках української літератури є розвиток асоціативного мислення, умінь визначати головне з поміж другорядного, матеріалізувати думки, упорядковувати й підсумовувати отриману інформацію тощо.

Скрайбінг можна використовувати на будь-якому уроці літератури: вивчення біографії письменника, засвоєння нових знань, узагальнення й систематизації, контролю знань, умінь і навичок тощо. Завдання можуть бути такими: графічно відтворити ідею твору, місце розвитку подій, сюжетний ланцюжок, систему персонажів, загальну характеристику дійових осіб, жанрові особливості оповідання, новели, повісті, роману, комедії, трагікомедії тощо. Запропоновані завдання учні можуть виконувати як самостійно (вдома або на уроці), так і разом з учителем (казане фіксується вчителем на дошці у формі схем та малюнків з короткими фразами).

Розгляньмо приклади застосування скрайбінгу під час вивчення роману Валер'яна Підмогильного «Місто». Ефективним прийомом засвоєння жанрових особливостей твору є візуалізація основних ознак роману (великий за обсягом, декілька сюжетних ліній, наявність системи рівнозначних персонажів, значна тривалість подій у часі), характерні риси урбаністичного роману (зображується місто, життя його мешканців, урбаністична проблематика). Варто зауважити, що завдання навчити учнів визначати у творі риси літературного напрямку чи стилю – справа нелегка. Однак процес візуалізації ключових моментів модернізму та екзистенціалізму під час роботи над романом полегшує їх запам'ятовування, робить складне простішим. Ефективним прийомом засвоєння художнього матеріалу є ілюстрація різних сфер завоювання Степаном Радченком міста: навчання, література, жінки, друзі. Після опрацювання цитатної характеристики персонажів твору учням можна запропонувати завдання відтворити їх найголовніші та найяскравіші риси у формі малюнків. Збагнути ідею художнього твору складно навіть для старшокласників.

Графічне відтворення асоціацій, пов'язаних з складними взаєминами людини й урбаністичного простору, допоможе учням засвоїти концептуальний зміст роману. Схематично можна зобразити особливості композиції роману (дві частини, кожна з яких поділено на 14 розділів, два епіграфи), місце розвитку подій (Київ), час дії роману (1920-ті роки, проведення політики «українізації»). Без усвідомленого читання художнього тексту, його розуміння, вміння з ним працювати (виділяти головне, розбивати текст на логічні складові) учням буде складно виконати завдання, адже скрайбінг це не творчість, а результат сформованості умінь працювати з текстом, структурувати художній матеріал.

Отже, застосування скрайбінгу в навчальному процесі сприяє формуванню в учнів практичних навичок: ставити мету, знаходити необхідну інформацію, виділяти головне, матеріалізувати ідеї, планувати й організовувати свою роботу, презентувати й оцінювати результат тощо.

Література

1. Садкіна В. І. Маленькі секрети учительського успіху. Навчаємо з радістю. Харків: Основа, 2018. 144 с.
2. Яценко Т. О. Компетентнісний підхід як основа модернізації шкільної літературної освіти. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. Серія: Педагогічні науки, 2018. Вип. 2 (1). С. 156–165.

Мхитарян Ольга Дмитрівна,
*кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри української мови і літератури
Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського,
olgamhitaryan05@gmail.com*

ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПІД ЧАС ФАКУЛЬТАТИВНОГО ВИВЧЕННЯ СУЧАСНОГО ФЕНТЕЗІ

***Ключові слова:** читачка компетентність, жанр фентезі,
напрями формувальної роботи словесника.*

Проблема формування компетентного читача актуалізується в умовах становлення нової української школи, першочерговим завданням якої визначається пошук навчального змісту та методик, спрямованих на розвиток в учнів десяти ключових компетентностей для успішної життєвої самореалізації [1, с. 11–13], окремі з яких ними набуваються передусім під час навчання літератури. Насамперед ідеться про загальнокультурну грамотність, формування якої передбачає використання розвивального потенціалу будь-яких форм художньої творчості, що реалізуються в слові, зокрема таких популярних серед підлітків творів жанру фентезі.

Літературознавчі засади осягнення творів фентезійного жанру складають дослідження особливостей таких творів (Дж. Толкіна, А. Трокай, Н. Дев'ятко, О. Романенко), їх класифікації (Т. Бовсунівська, О. Ковтун), наукових основ аналізу художнього твору (В. Марко), компаративного (А. Гурдуз) та літературознавчого (О. Леоненко) аналізу художнього тексту.

З'ясуванню психологічних передумов шкільного вивчення творів фентезі допомагає висвітлення психологічних особливостей учнів старшого підліткового періоду з погляду вікової психології (Л. Виготський, С. Максименко, О. Столярчук, О. Коханова,

О. Пасека, М. Заброцький). Розуміння психології підлітка розкриває феномен популярності фентезі серед учнів основної школи та сприяє обґрунтуванню методики вивчення жанру.

У методиці навчання літератури основні аспекти формування компетентного читача під час вивчення нових літературних жанрів відображено в працях про: компетентнісне навчання літератури (О. Ісаєва, Л. Мірошніченко, А. Ситченко, А. Фасоля, Л. Фурсова, В. Шуляр, Т. Яценко), ефективні методики вивчення літератури (В. Гладишев, А. Градовський, С. Жила, Г. Токмань, В. Уліщенко), специфіку вивчення творів фентезі й фантастики в основній школі (Н. Логвіненко, Г. Попова, Т. Шило). Однак досі не маємо дослідження педагогічних умов формування читацької компетентності учнів у процесі вивчення творів фентезі, що ускладнює літературний розвиток школярів та навчально-виховну роботу словесників.

Мета дослідження – визначення методичних аспектів формування читацької компетентності учнів у процесі вивчення творів фентезі під час факультативних занять із літератури.

Оскільки *читацькою компетентністю*, за висновками більшості вчених, називаємо набуту в процесі навчання літератури інтегровану здатність школяра, що складається зі знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, які цілісно реалізуються в процесі практики, ураховуємо позицію Т. Яценко щодо складників цього поняття [5, с. 252–253], що зорієнтовують на визначення методичних передумов формувальної роботи словесника під час опрацювання фентезі у шкільному курсі літератури.

Урахування *особистісного* складника читацької компетентності як художніх здібностей, естетичної чуттєвості, творчої уяви учнів, здатності до усвідомлення ідейно-емоційної структури художнього твору, сформованості умінь діалогічного мислення, дає змогу визначити важливим фактором оптимальної організації їхньої пізнавальної діяльності учнів усвідомлення взаємодії вікових психо-розумових особливостей учнів старшого підліткового віку та специфічних для жанру фентезі ознак. Так, особливістю учнів підліткового віку є наслідування героїв, пошук ідеалу,

тому у фентезійних творах для них досить привабливим є образ головного персонажа, яким, як правило, виступає звичайна людина, непомітна в повсякденному житті, котра в іншому світі, відкриває в собі незвичайні здібності. Проектуючи образ головного героя на себе, школярі отримують можливість хоч на деякий час почуватися найкращими. Крім того, через емоційне переживання фентезі пробуджує в підлітків прагнення до самовдосконалення й потребу в самоаналізі, розвиває відчуття прекрасного і властивість задумуватися не лише над повсякденними, але й над вічними питаннями.

Саме в учнів 7–9-х класів читацький інтерес до фантастики значно зростає через усвідомлення художньої умовності й надзвичайного як такого, що можна протиставити реальному життю, з одного боку, з іншого – у цей період учні починають активно займатися самопізнанням, стають схильні до рефлексії, тому цікавляться морально-етичною проблематикою, притаманною фантастичним творам [2]. Ураховуючи, що фентезі як літературне явище є багатограним і складним для сприймання учнями 7-х класів та не є частиною навчальної програми з української літератури, наголошуємо, що систематичне вивчення фентезі оптимально здійснювати шляхом факультативного вивчення у 8–9-х класах, коли школярі найбільше цікавляться такими творами, відбувається інтенсивний розвиток їх самосвідомості.

Зважаючи на *когнітивний* складник читацької компетентності, що спрямовується на проектування пізнавальної діяльності учнів, тобто читання текстів, у процесі якого враховується їхній читацький досвід, методику вивчення фентезійних творів слід ретельно продумувати відповідно до їх жанрових особливостей. Саме це визначатиме ефективність опрацювання творів жанру фентезі, біографічних матеріалів про письменників, теоретико-літературних джерел, рівень усвідомлення специфіки художньої мови, індивідуального стилю митця, інтегративного сприйняття художнього явища в контексті світового літературного процесу. Оскільки твори фентезі виявляють безпосередній зв'язок із педагогікою пригоди, що розглядає пригоду як випробовування

духовних сил в екстремальних обставинах, можливість здійснення екзистенційного вибору, наслідком чого стає утвердження особистісної ієрархії цінностей [3, с. 57], то вивчення літератури на основі пригоди слід вибудувати як цікаву історію, вдаватися до інтриги, деталізації напружених моментів, інших засобів пригодницького письма.

Беручи до уваги *комунікативний* складник читацької компетентності, що виявляється в особливій формі спілкування: автор – текст, автор – читач, читач – текст, важливо забезпечити методичні умови цієї багатовекторної взаємодії. Це передусім означає добір оптимальних прийомів і засобів проникнення учнів в естетичні глибини твору. Скажімо, побудова фентезі з опорою на міфологію та фольклор зумовлює, за В. Уліщенко, необхідність використання вправ лексичного характеру: пояснити етнокультурні маркери, розкрити символіку кольорів, що, як правило, побудовані на антитезі [4, с. 230]. Натомість специфічна світобудова, фантастичні персонажі вимагають унаочнення навчального процесу засобами ІКТ, як-от: мультимедійні презентації, електронні інтерактивні таблиці та ін.

Оскільки фентезі – це магія, фантастичні персонажі, вигадані світи, то пропонувані творчі завдання можуть втілюватись у найрізноманітніших формах: перевтілення у персонажів твору, інсценізація, моделювання на комп'ютері героїв, продовження власною історією кінцівки твору, моделювання ситуації з використання магічних сил героїв у нашому житті, доповнення вигаданого авторського світу фентезі новими «добрими» та «злими» персонажами тощо.

Реалізація *ціннісного* складника читацької компетентності як діалогічної взаємодії між учнем-читачем, автором та героями художнього твору (характеристика літературних героїв, розуміння підтексту, прогнозування подальшого розвитку подій у творі, визначення його художньо-естетичної значущості), передбачає поглиблення аналітичної діяльності учнів над фентезійним твором, що виявляється переважно в ході пообразного аналізу: образу головного героя, який, зазвичай, є мужнім, сміливим та бореться

на стороні добра, та системи персонажів твору. Наприклад, аналіз головних героїв роману Дари Корній «Гонихмарник» слід здійснювати, спираючись на опозицію «добро» – «зло». Учні мають чітко усвідомлювати, що негативним персонажем у романі є не Кажан (Сашко), а його друга темна душа – Градобур. Аліна як представниця «білої магії» рятує Сашка, звільняючи його від Градобура. Аналіз образу Кажана можна здійснювати на основі порівняльної таблиці, де зіставляється Сашко (його людська подоба) і Кажан (душа Градобура в ньому). Цікавим для учнів стане завдання зобразити Градобура таким, яким вони собі його уявляють. Для виконання цього завдання доцільно використати спеціальну комп'ютерну програму або просто зобразити персонажа на папері.

Отже, основними методичними аспектами формування словесниками читацької компетентності учнів під час факультативного вивчення творів сучасного фентезі є: 1) усвідомлення суті компетентнісного навчання літератури; 2) розуміння складної взаємодії вікових психо-розумових особливостей старших підлітків та специфічних для жанру фентезі ознак; 3) обґрунтування методики вивчення фентезійних творів на основі їх жанрових особливостей; 4) засвоєння арсеналу специфічних методичних прийомів і засобів та педагогічна майстерність їх використання в практиці шкільного навчання літератури.

Перспективи подальших досліджень проблеми полягають у визначенні методичних особливостей вивчення конкретних творів жанру фентезі в закладах освіти та проектуванні відповідних навчальних моделей.

Література

1. Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <http://mon.gov.ua/Новини%202016/12/05/konczercziya.pdf> (дата звернення: 30.04.2020).
2. Попова Г. В. Изучение произведений фантастики как фактор литературного развития школьников (7–9 классы): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. URL: [105](http://наука-</div><div data-bbox=)

pedagogika.com/pedagogika-13-00-02/dissertaciya-izuchenie-proizvedeniya-antastiki-kak-faktor-literaturnogo-razvitiya-shkolnikov (дата звернення: 30.04.2020).

3. Токмань Г. Л. Методика навчання української літератури в середній школі: підручник. Київ: Академія, 2012. 312 с.
4. Уліщенко В. В. Методика інтерсуб'єктного навчання української літератури в загальноосвітній основній школі: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т. Київ, 2012. 456 с.
5. Яценко Т. О. Тенденції розвитку методики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): монографія. Київ: Педагогічна думка, 2016. 360 с.

Новосолова Валентина Іванівна,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу навчання української мови та літератури
Інституту педагогіки НАПН України,
ribusya@ukr.net

ЧИТАЦЬКА ГРАМОТНІСТЬ ЯК ПОКАЗНИК ЯКОСТІ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКІЛЬНОЇ МОВНО- ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ

***Ключові слова:** компетентний читач, читацька грамотність, українська мова.*

Про ефективність упровадження розроблених освітніх методик, спрямованих на формування компетентного учня-читача, можна стверджувати лише на підставі наукових досліджень. Одним із таких проєктів є запроваджене Організацією економічного співробітництва та розвитку авторитетне міжнародне дослідження оцінювання освітніх досягнень учнів PISA, у якому Україна вперше взяла участь. У 2018 році провідною компетентністю проєкту визначено **читацьку грамотність** 15-річних підлітків, які близькі до завершення базової середньої освіти.

Ґрунтовні результати дослідження завдяки використанню однакового інструментарію оцінювання дали змогу об'єктивно визначити рівень досягнень читацької грамотності українських учнів у контексті міжнародних освітніх критеріїв, порівняти ефективність української освітньої системи з системами інших країн-учасниць, співвіднести їх, вивчити досвід світових лідерів у освітній галузі й максимально використати передові освітні практики для змін у національній системі освіти й переходу до школи компетентностей, потрібних у XXI сторіччі.

У національному звіті міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018 наведено таке тлумачення терміна **читацька**

грамотність – «це здатність учня / студента сприймати, аналізувати, використовувати й оцінювати письмовий текст задля досягнення певних цілей, розширювати свої знання й читацький потенціал, а також посилювати свою готовність брати активну участь у житті суспільства» [3, с. 93].

Дослідженням у 2018 році поставлено за мету визначити рівень розвитку здатності підлітків читати, розуміти й інтерпретувати різноманітні тексти, зміст яких може бути корисним щодня; оцінити, як учні зможуть оперувати навчальними здобутками в ситуаціях можливих життєвих труднощів і викликів.

Унікаючи суб'єктивних суджень, звернімося до конкретних показників. Базового рівня читацької грамотності не досягли **25,9 %** українських учнів. Менше **4 %** учасників проекту досягли **найвищого** рівня. Для розуміння результату: прийнятним показником вважають, якщо базовий рівень не демонструють до 15 % учасників дослідження. Кожен четвертий 15-річний учень в Україні має низький рівень читацької грамотності. Такі результати дають змогу стверджувати, що наші учні за рівнем розвитку читацької компетентності відстають від середнього рівня порівняно з країнами-учасницями орієнтовно на один рік.

Якщо брати до уваги базовий рівень сформованості читацької грамотності (який за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018 не досягнуло **25,9 %** українських підлітків-учасників), то відповідно до Національного звіту можна окреслити такі характеристики завдань:

- визначати головну думку тексту помірною обсягу;
- розуміти смислові зв'язки або пов'язувати значення в незначній за обсягом частині тексту, коли інформація не є очевидною й передбачає формулювання простих висновків та/або коли в тексті є інформація, яка відволікає увагу;
- вибирати сторінку електронного тексту й заходити на неї, керуючись явними, хоча подекуди й складними підказками, а також знаходити один чи більше фрагментів інформації на основі кількох, частково неявних, критеріїв;

- пояснити загальну мету помірною за обсягом і прозорого за змістом тексту чи призначення конкретних його деталей;
- пояснити прості візуальні чи графічні особливості тексту;
- порівнювати певні міркування й оцінювати те, що їх підтверджує, спираючись на короткі, явні твердження;
- включати порівняння або протиставлення на основі однієї якоїсь характеристики в тексті.

Отже, PISA вимірює сформованість читацької грамотності, що передбачає досягнення базового рівня читацької компетентності здобувачів освіти.

Важливо зазначити, що предмет вимірювання тесту PISA відображає нові соціально-економічні очікування стосовно компетентного читача. Авторитетне міжнародне дослідження має на меті не оцінювання засвоєння шкільної програми учнями, а їхню здатність застосовувати навчальні здобутки в життєвих ситуаціях. Цілі освітнього процесу змінюються від запам'ятовування й накопичення інформації до формування в учнів здатності використовувати здобуті знання для розв'язання різних життєво необхідних завдань, знаходити потрібну інформацію, інтерпретувати її для створення нових знань і технологій.

Нові технології змінили характер читання й спосіб передавання інформації. Бути компетентним читачем – це швидко адаптовуватися в змінному контексті, ефективно комунікувати, самонавчатися, грамотно оцінюючи інформацію на різних типах носіїв (паперових/цифрових) та з різних джерел і вправно оперувати нею.

Нині відповідальними за процес формування компетентного читача, розроблення і впровадження компетентісно спрямованих освітніх методик є науковці та вчителі мовно-літературної освітньої галузі.

Здійснена нами протягом січня-квітня 2020 року діагностика серед вчителів-словесників щодо розвитку читацької компетентності в здобувачів освіти в закладах загальної середньої освіти засвідчила спрощене бачення вчителями української мови та літератури питання формування компетентного учня-читача.

Переважна більшість вчителів і вчительок (87% опитаних) стверджують, що читацьку грамотність необхідно формувати в учнів у період здобування початкової освіти й на уроках української літератури в базовій школі.

Українські й закордонні вчені висловлюють думку, що високий рівень читацької грамотності є не лише основою для успіхів в інших галузях і напрямках освіти, а й передумовою для плідної участі в більшості сфер дорослого життя. Отже, читацька грамотність є універсальною компетентністю.

На нашу думку, формування й розвиток читацької грамотності ефективно відбуватиметься саме на уроках української мови. Окремі аспекти цієї проблеми висвітлено у публікаціях автора, зокрема більш докладно проаналізовано особливості формування читацької компетентності учнів на уроках української мови крізь призму результатів PISA-2018 [4], [5].

Зосередьмося докладніше на тому, за допомогою яких завдань можна розвивати читацьку компетентність засобами підручників української мови для 8–11 класів (автори В. Новосолова, Н. Бондаренко, Н. Голуб, А. Ярмолук, О. Горошкіна) [1], [2]. У кожному з названих підручників, на нашу думку, дібрані вправи, завдання й запитання утворюють цілісну дидактичну систему, спрямовану на досягнення навчальних результатів і задоволення читацьких потреб учнів. Акцентовано увагу на виробленні вмінь працювати з текстами різних видів, формуванні здатності добирати ту інформацію, яка дасть змогу розв'язувати життєво необхідні проблеми й робити усвідомлений вибір у повсякденних ситуаціях в умовах школи й поза її межами.

Пропонуємо, зокрема, приклади таких завдань:

• Прочитайте текст, поміркуйте над його змістом, розгляньте світлинку. Знайдіть у мережі Інтернет додаткову інформацію про порушену в тексті проблему. На основі опрацьованого матеріалу з різних джерел узагальніть думки, визначте спільне й відмінне.

• Прочитайте текст. Яку проблему порушує автор? Це поодинокі чи типова проблема в Україні? Визначте комуніка-

тивний намір автора тексту. Які труднощі можуть виникнути у сприйнятті чи відтворенні цього тексту? До яких словників ви б порадили звернутися, щоб подолати їх? Чи є згадана проблема у вашому місті (селі, селищі)? Порадьте, як розв'язати її. Що в тексті вам видається дискусійним, а з чим ви погоджуєтесь?

• В одному зі словників подано помилкове написання слова. Як бути? У «Словарі української мови» Б. Грінченка слово розгадка подано з наголосом на другому складі, у «Правописному словнику» Г. Голоскевича – на першому. Кому вірити? Чи взаємозамінні слова «бік» і «сторона», «близький» і «ближній»? (Звірте свої міркування за покликанням <http://kultura-movy.wikidot.com/vybir-slova>; а також зверніться до книжки С. Караванського «Секрети української мови»).

• Прочитайте текст. Сформулюйте проблему, порушену в тексті. Доберіть аналогії з життєвих ситуацій. Запишіть поради для таких ситуацій і зробіть висновки.

• Розгляньте рисунки, на яких зображено уявлення автора про інформацію (1), знання (2), досвід (3) і стратегію (4). Поясніть логіку автора.

Отже, невтішні показники результатів оцінювання міжнародних досліджень читацької грамотності українських школярів є причиною для продуктивного дискурсу широкого кола освітян, подальших аналітичних досліджень науковців, чіткого визначення вмінь, якими мають володіти учні, окреслення конкретних орієнтирів для вчителя, чого саме він має навчити дітей, зокрема на уроках української мови, що можна й доцільно зробити задля посилення позитивних тенденцій і подолання негативних для формування компетентного учня-читача. Комплексне розв'язання проблеми вимагає перегляду методів навчання в українській освіті.

Література

1. Голуб Н. Б., Горошкіна О. М., Новосьолова В. І. Українська мова (рівень стандарту): підручник для 11 класу закладів загальної середньої освіти. Київ: Педагогічна думка, 2019. 232 с.

2. Голуб Н. Б., Новосьолова В. І. Українська мова (рівень стандарту): підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти. Київ: Педагогічна думка, 2018. 200 с.
3. Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018 / кол. авт.: М. Мазорчук (осн. автор), Т. Вакуленко, В. Терещенко, Г. Бичко, К. Шумова, С. Раков, В. Горох та ін.; Український центр оцінювання якості освіти. Київ: УЦОЯО, 2019. 439 с. URL: http://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/12/PISA_2018_Report_UKR.pdf.
4. Новосьолова В. І. Уроки PISA-2018: аналіз результатів та методичні поради учителям української мови і літератури. *Українська мова і література в школі*. 2020. №1 (148). С. 3–8. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/718905>.
5. Новосьолова В. І. Особливості формування читацької компетентності учнів на уроках української мови крізь призму результатів PISA-2018. *Компетентнісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи: збірник тез II Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Компетентнісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи»*, 05 березня 2020 р., м. Київ. Київ: «Педагогічна думка» 2020, С. 113–116. URL: http://undip.org.ua/upload/-iblock/e1a/tezy_interne.

Слижук Олеся Алімівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри української літератури
Запорізького національного університету,
olesja_2014@ukr.net

СУЧАСНА РЕАЛІСТИЧНО-ФАНТАСТИЧНА ПРОЗА У КОЛІ ЧИТАННЯ ПІДЛІТКІВ

***Ключові слова:** коло читання, підлітковий вік, реалістично-фантастична проза, масова література.*

Сучасна українська освіта переживає період змін, впровадження нових ідей, проєктів, стандартів. Ці зміни викликані потребами нового покоління школярів. Перебуває у стані реформування й літературна освіта. У проєкті Державного стандарту базової середньої освіти пропонується інтегрований підхід до вивчення української мови, української й зарубіжної літератур, який вже активно реалізується у 1–2 класах Нової української школи. У суспільстві та ЗМІ активно поширюється думка про те, що читання художньої літератури не входить у коло зацікавлень сучасних підлітків, а у шкільних програмах представлені незрозумілі їм твори.

Опитування, конкурси, анкетування, проведені серед учнів 5–9 класів, зокрема проаналізовані у статті К. Стецюк та й проведені автором цієї статті, розкривають справжній стан справ у царині читацької діяльності цієї вікової групи реципієнтів. Зокрема, К. Стецюк зазначає: «Наші реципієнти зізнаються, що часто повністю не читають задані твори. Вони користуються хрестоматіями, короткими переказами змісту, критичними матеріалами. Аналізуючи бібліотечні читацькі формуляри школярів, які люблять і багато читають, ми переконуємось, що програмні твори займають значно меншу частку порівняно з тим, що вони самостійно обирають до прочитання. Тож ми можемо говорити про

неефективність обраного напряму літературної освіти у школі, коли сама програма пропонує часто адаптовані для дітей тексти, уривки окремих творів (наприклад «Іліади», «Дон Кіхота», «Фауста», «Божественної комедії», «Роксолани», «Дорогою ціною»), що вже свідчить – ці твори не призначені для дитячого читання і не потрібно їх спотворювати у такий спосіб» [4]. Останніми роками відбулося значне оновлення шкільних програм за рахунок творів сучасної літератури та новинок видавничого ринку. Велику частину сучасних творів для підлітків у шкільній програмі з української літератури для 5-9 класів займають пригодницькі (реалістично-фантастичні) твори, які особливо подобаються підліткам, бо вони люблять динамічні розповіді, описи пригод сильних і мужніх героїв.

Насправді пригодницька література для дитячого й підліткового читання має й потужний виховний потенціал, є засобом пізнання світу й людських взаємин. Н. Волошина наголошує: «Література живе в духовному світі сучасної людини в складних органічних взаємозв'язках і взаємодії з іншими видами художньої й загальної культури, враженнями й асоціаціями, з іншими потоками естетичного буття сучасності. Дитина пізнає світ через мистецтво. І своєрідність цього пізнання в тому, що слово не лише відображає життя, яке можна реально побачити, сприйняти, а й переживання, почуття і прагнення. Через слово людина може досягнути багатогранності іншої особистості, її почуття й переживання» [1, с. 326]. Науковці вважають підлітковий вік найбільш продуктивним для розвитку особистості. На їхню думку, він характеризується певними психологічними новоутвореннями, які зберігаються у психіці протягом усього життя і впливають на мотивацію до саморозвитку. Ці новоутворення впливають і на вибір книг, формування читацьких потреб особистості в період дорослішання.

Вирішення проблеми ідентифікації пригодницького твору з підлітковими інтересами через образи протагоністів вирішується в пригодницькому творі по-іншому, ніж у реалістично-психологічній прозі, але має багато рис, спільних із фантастикою. Із цього

приводу А. Вуліс зауважує: «Якщо вже пригодницька література робить естетичну ставку на сюжет, із зображуваною особистістю у неї особливі відносини, однак, думається, не такі нігілістичні, не такі зневажливі, як іноді стверджують. У романі часто фігурує не стільки відсутній або «ніякий» характер, скільки характер-вакансія, із заданими заздалегідь позитивними параметрами, і ми несвідомо підставляємо замість цієї іксової величини нове значення – самих себе» [2, с. 24]. Унаслідок того, що однією із вікових психологічних характеристик підлітків є розвиненість відтворюючої й творчої уяви, часто у їх поєднанні, вони легко можуть уявити себе на місці персонажа-протагоніста, особливо якщо він здійснює вчинки, близькі, на їхню думку, до ідеальних.

Серед літературознавців немає єдиної думки про те, що маємо на увазі під поняттям «пригодницька література» та які саме жанри й жанрові модифікації слід до неї відносити. Пригодницька (реалістично-фантастична) проза для підлітків має також свої особливості, якими вона відрізняється від «дорослої» літератури. Якщо в останній пригодницькими творами вважаються ті, що мають динамічний сюжет і фантастичні елементи, то можна вважати, що ці риси притаманні усім творам для підліткового читання. Зокрема, Т. Качак зазначає: «Основні аспекти, які об'єднують усі жанри літератури для дітей у систему, – наявність казкового, ігрового, пригодницького, фантастичного елементів як змістових і формальних якостей твору, жанрозначущих компонентів і типу образності. Це й зумовлює специфіку літератури для дітей, функціонування її як самобутнього і самодостатнього феномену, сегмента загальної літератури» [3, с. 107]. Тому закономірно буде вважати, що у пригодницьких творах для підлітків повинне спостерігатись переважання саме «пригодницького» над реалістичним і фантастичним. А у моделі жанрової системи сучасної української прози для дітей та юнацтва, представленій Т. Качак [3, с. 110], не враховується цей основний аспект. Дослідниця говорить, що «жанрово-стильова система сучасної української прози для дітей та юнацтва формується на

основі поєднання усталених жанрових форм і утворених унаслідок дифузії, еклектики та синтезу жанрових елементів» [3, с. 104]. Водночас, як сегмент масової літератури, пригодницька проза для юних читачів має стійкі канони поетики. С. Філоненко визначає їх так: «специфіка масової літератури визначається не лише на рівні її функціонування, але й на рівні поетики, яка тяжіє до стандартизації, жорсткої регламентації, насамперед за жанровими ознаками (жанрові канони, формули). У стильовому плані популярна белетристика мусить забезпечувати легке й комфортне споживання, що характеризується через критерій «читабельності». Вона досягається також впізнаваністю літературного матеріалу, апеляцією до сучасності, застосуванням «поетики повсякдення» [5, с. 74].

Урахування жанрово-стильових особливостей і поетики пригодницької прози для юних читачів сприяють виокремленню окремих її різновидів, а поступове й систематизоване знайомство з якими у шкільному курсі літератури сприятиме його урізноманітненню й водночас літературному розвитку учнів 5–9 класів, їх підготовці до сприйняття й інтерпретації класичної української прози у старших класах.

У сучасній шкільній програмі з української літератури представлено багато різноманітних сучасних пригодницьких творів для текстуального ознайомлення й додаткового читання, але вони потребують систематизації.

Пропонуємо модель вивчення сучасної пригодницької (реалістично-фантастичної) прози у 5–9 класах, представлену в таблиці.

Клас	Жанрова модифікація	Текстуальне вивчення	Додаткове читання
5	Містичний детектив на історичну тему	Зірка Мензатюк «Гаємниця козацької шаблі»	Зірка Мензатюк «Дике літо в Криму» Андрій Кокотюха «Гаємниця козацького скарбу», «Гаємниця зміної голови»

Клас	Жанрова модифікація	Текстуальне вивчення	Додаткове читання
6	Фантастичний детектив	Леся Воронина «Таємне Товариство боягузів, або засіб від переляку № 9»	Леся Воронина серія «Суперагент 000»
7	Пригодницько-фантастична повість на шкільну тему	Марина Павленко «Русалонька із 7–В, або Прокляття роду Кулаківських»	Андрій Кокотюха «Гімназист і Чорна рука», Валентин Бердт «Все починається в 13»
8	Історично-пригодницька повість	Володимир Рутківський «Джури козака Швайки» («На козацьких островах») (За програмою – у 6 класі)	Іван Андрусяк «Сірка на порох», Ярослав Яріш «Самійло», Марія Морозенко «Іван Сірко – великий характерник», «Іван Сірко – славетний кошовий» Олександр Зубченко «Перемагаючи долю»
9	Іронічно-пригодницька повість	Олександр Гаврош «Неймовірні пригоди Івана Сили» (за програмою – у 7 класі)	Олександр Гаврош «Пригоди тричі славного розбійника Пинті», Олександр Дерманський «Стонадцять халеп Остапа Квіточки»

Освітні стратегії вивчення реалістично-фантастичної прози мають містити елементи педагогіки пригод, які сприяють

включеності школярів у події, описані у творах, адже незвичайність і динаміка – основні їх ознаки.

Отже, вивчення сучасної реалістично-фантастичної прози у 5–9 класах заслуговує систематизації із врахуванням вікових особливостей підлітків та жанрово-видової природи виучуваних творів.

Література

1. Волошина Н. Проблеми літературної освіти й поради Валерія Шевчука в програмотворенні. Волинь – Житомирщина: історико-філол. зб. з регіон. пробл. / Житомир. держ. пед. ін-т ім. Івана Франка, Істор.-філол. т-во, Житомир. наук.-краснавче т-во дослідників Волині. 2010. № 20. С. 324–334.
2. Вулис А. В мире приключений: поэтика жанра. Москва: Сов. писатель, 1986. 384 с.
3. Качак Т. Тенденції розвитку української прози для дітей та юнацтва початку XXI ст. Київ: Академвидав, 2018. 320 с.
4. Стецюк К. Дослідження кола дитячого читання. URL: <http://www.lsl.lviv.ua/wpcontent/uploads/Zb/NDI2013/JRN/PDF/48.pdf> (дата звернення: 09.04.2020)
5. Філоненко С. Масова література в Україні: дискурс / гендер / жанр: монографія. Донецьк: ЛАНДОН-XXI, 2011. 432 с.

Шевчук Лариса Миколаївна,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу навчання мов
національних меншин та зарубіжної літератури
Інституту педагогіки НАПН України,
sh_l_m@ukr.net

ДО ПИТАННЯ ПРО ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОЇ РОБОТИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НАД ТЕКСТОМ

Ключові слова: робота над текстом, навчання учнів початкової школи, диференціація навчання, диференційована робота над текстом.

У світлі сучасних змін в освіті формування умінь і навичок роботи учнів із текстовою інформацією є одним із важливих завдань початкової школи. Окремої уваги заслуговує розгляд зазначеної проблеми на засадах диференційованого підходу, у контексті компетентнісного навчання.

Розглядаючи теоретичні засади диференційованої роботи учнів початкових класів над текстом, насамперед, уточнимо такий аспект: «диференційована робота над текстом» чи «диференційована робота з текстом»? Доктор педагогічних наук, професор Сергій Омельчук дослідив поняттєву співвіднесеність лігводидактичних термінів «робота з текстом» і «робота над текстом». Після комплексного аналізу науковець дав відповідь на запитання щодо синонімії зазначених понять, – «термінні словосполучення «робота з текстом» і «робота над текстом», хоч і тісно пов'язані між собою, проте позначають різні методичні поняття: робота з текстом як аналітичний вид діяльності – це осмислення, аналіз його, а робота над текстом як творчий вид діяльності – створення власного мовленнєвого твору» [4, с. 56].

Предметом розгляду у нашому випадку є аналіз тексту і створення власного тексту. Точніше кажучи, це формування текстотворчих умінь на основі ґрунтовного опрацювання тексту та виконання на його основі творчих завдань.

Поняття «диференціація» у такому довідковому виданні як «Новий тлумачний словник української мови у чотирьох томах» (укладачі В. Яременко та О. Сліпушко) визначено як «Поділ, розчленування чого-небудь на окремі різнорідні елементи.» [3, с. 759]. У «Великому тлумачному словнику української мови» (укладач і головний редактор В. Бусел) термін «диференційований» трактовано як «Узгоджений з певними правилами, умовами; розділений, неоднаковий» [2, с. 224]. Водночас, у науково-методичній літературі знаходимо різні тлумачення поняття «диференціація навчання». Нашу думку, чітко і зрозуміло про це пише Володимир Бондар, який вважає, що диференціація навчання – це «поділ цілого на якісно відмінні частини: розподіл класу на групи залежно від їхнього рівня розвитку для надання допомоги; розподіл завдань за складністю і трудністю залежно від індивідуальних можливостей учнів, навчання, що передбачає індивідуальний підхід до окремих учнів, групи дітей з метою надання допомоги в оволодінні» матеріалом [1, с. 249].

Наразі у вітчизняній науковій літературі у темах завершених дисертаційних досліджень нами не виявлено словосполучення «диференційована робота». Водночас, таке словосполучення знаходимо у назві публікації С. Скворцової (у співавторстві із С. Шепотиннік) «Методика диференційованої роботи над задачею на уроках математики у початковій школі», надрукованої у збірнику «Всеукраїнські науково-практичні читання студентів і молодих науковців, присвячені педагогічній спадщині Костянтина Дмитровича Ушинського (Одеса, 2005 р.). Разом з тим, у темах дисертаційних досліджень російських науковців поняття «диференційована робота» трапляється. Наприклад, це такі дослідження: «Дифференцированная работа учителя математики при формирования понятия функции в курсе алгебры основной школы» І. Антонової, «Дифференцированная коррекционно-развивающая

работа с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной сельской школы» В. Шишмаренкова, «Дифференцированно-групповая работа как форма организации профильного обучения старших школьников» С. Чипсановой.

Підсумовуючи сказане, зазначимо, що проблема окреслення теоретичних диференційованої роботи учнів початкових класів над текстом потребує глибокого й ґрунтового дослідження. Крім того, доцільним є скурпульозний розгляд поняття «текст» та звуження проблеми дослідження шляхом зазначення того, про які саме тексти йде мова.

Література

1. Бондар В. І. Дидактика. Київ: Либідь, 2005. 264 с.
2. Великий тлумачний словник української мови / укл. та гол. ред. В. Т. Бусел. Київ: Ірпінь: Перун, 2003. 910 с.
3. Новий тлумачний словник української мови: у 4 т. / укл. В. В. Василяшко. Київ: Аконт. 1998. 910 с. Т. 1.
4. Омельчук С. Поняттєва співвіднесеність лінгводидактичних термінів «робота з текстом» і «робота над текстом». *Наука і освіта*. 2018. № 4. С. 56–64.
5. Шевчук Л. М. До питання диференціації роботи учнів початкових класів над текстом: створення умов для різного темпу навчальної діяльності. *Початкова освіта: історія, проблеми, перспективи*. Матеріали II-ї Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції, м. Ніжин, 17 жовтня 2019 р. / за заг. ред. Є. І. Коваленко, упоряд. Т. В. Гордієнко. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2019. С. 247–248.

Хорошковська-Носач Тетяна Петрівна,
*науковий співробітник
відділу навчання мов національних меншин
та зарубіжної літератури
Інституту педагогіки НАПН України,
khoroshkovska@ukr.net*

РОЛЬ ЧИТАННЯ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ-ЧИТАЧА

***Ключові слова:** читання, формування, інтерес, учень, читач.*

В останні десятиріччя, у часи т. зв. діджиталізації (від англ. digital – цифровий), тобто оцифровування, переведення інформації в цифрову форму, спостерігається зниження інтересу до читання в учнів, втрата авторитету друкованої книжки як джерела знань, провідного засобу навчання та зберігання інформації. Це у свою чергу негативно впливає на читацьку активність покоління, що підростає. Однак, користь від читання важко переоцінити. Загальновідомо, що воно покращує фізичний стан людини, її ментальне здоров'я, розвиває уяву, фантазію, емпатію, тобто здатність до співпереживання, допомагає розібратись у різних життєвих ситуаціях тощо.

За даними дослідження щодо впливу книг та процесу читання на дітей, яке провела Міжнародна асоціація видавців [2], для розвитку читацької культури учні повинні читати щодня мінімум 15 хвилин. Розвиток дітей дошкільного або молодшого шкільного віку, яким батьки читають хоча б один раз на день, на рік випереджає розвиток дітей, яким не читають взагалі. Мовні й мовленнєві навички дітей, домашня бібліотека яких нараховує 500 видань, розвиваються на два роки швидше, ніж у дітей, які мають лише 10 книжок.

Американський експерт із саморозвитку Жордін Кормьєр виокремлює чотири основні причини заохотити дітей читати

більше книжок [3]. Серед них такі, як: поява натхнення, підвищення впевненості в собі, розвиток уміння розуміти погляди інших, зменшення стресу. Розглянемо їх детальніше.

Поява натхнення. Читання книжок стимулює розумову діяльність людини, покращує її пам'ять і підвищує творчий потенціал. Відповідно книжка може надихнути на появу нових ідей, на створення проєктів, на бажання подорожувати або на отримання будь-якого іншого цінного досвіду.

Підвищення впевненості в собі. Читання допомагає збагатити словниковий запас людини й розширити її інтелект. Обізнаність у різних питаннях допомагає особистості відчувати себе більш впевненою у власних силах і підготовленою до будь-яких життєвих викликів.

Розвиток уміння розуміти погляди інших. Люди, які часто і багато читають, як правило, більш чутливі, ніж ті, хто цього не робить. Читання розвиває соціальні навички особистості та її здатність до емпатії, тобто співпереживання. Занурюючись у незнайомі ситуації, ознайомлюючись із різними персонажами на сторінках книжок, людина розширює межі власних поглядів і починає краще розуміти інших.

Зменшення стресу. Читання – це своєрідна форма релаксації. Книжка здатна одночасно і активізувати мислення, і розслабити, і відволікти від проблем. Читання допомагає боротися зі стресом і поганим настроєм. Так, як свідчать дослідження, лише за 6 хвилин читання можна зменшити рівень стресу на 60 %, уповільнити серцебиття й розслабити м'язи. Крім того, Жордін Кормьєр називає читання прекрасним способом психологічного омолодження.

Гарним прикладом у заохоченні до читання може стати досвід Софії Павловської – наймолодшої «буктюберки» України, тобто блогерки, яка розповідає про книжки на YouTube (від англ. you – ти, ви, tube – «труба», «телевізор») – популярному сервері, що надає послуги розміщення відеоматеріалів [1]. Дівчина дає поради щодо підтримки інтересу до читання не лише дітям, а й учителям і батькам.

Так, дітям вона радить:

1. Читати книжки не лише за шкільною програмою, а й поза нею. Як стверджує Софія, вони часто бувають цікавіші. Дівчина закликає відкинути думку, що цікава література обмежується шкільною програмою. Насправді зараз є багато хороших книжок як українських, так і перекладних.

2. Звертати увагу на сучасних авторів, які пишуть для дітей і підлітків.

3. Не читати до кінця книжки, які не подобаються. Це економить час і не відбиває інтерес до читання.

4. Не соромитись запитувати, що читають однокласники, позичати в них книжки. Можна запитати поради тих, хто любить читати, або пошукати літературу в Інтернеті. Це гарний спосіб популяризації читання.

З власного досвіду Софія пропонує дітям 10-13 років почитати твори Василя Сухомлинського, Всеволода Нестайка, Джеремі Стронга. Щодо підлітків, то їм будуть цікаві твори Ніни Елізабет Грьонтведт («Привіт, це я», «Абсолютно нецілована»), серія «Суперкруті» Аудгільди Сульберг, серія «Енн із зелених дахів» Люсі Мод Монтгомері.

Серед порад, які дає блогерка батькам, такі:

1. Водити дітей на великі книжкові події: фестивали, виставки, форуми, наприклад, «Книжковий Арсенал», «Book Forum». Подібні заходи, переконана буктюберка, стають поштовхом, щоб діти та підлітки починали відкривати для себе літературний світ.

2. Читати самим, щоб подати дітям гарний приклад.

3. Розставляти вдома книжки в доступному для дітей місці. Блогерка переконана, що книжки мають стояти так, щоб на витягнутій руці можна було дістати їх з полиці. Тоді в дитини з'явиться інтерес до книжки і бажання розгорнути її.

Учителям блогерка радить:

1. Проводити цікаві літературні зустрічі з відомими письменниками. Під час них можна обговорювати прочитані книжки, спілкуватися з письменниками, однодумцями. Для кращої

комунікації перед заходом можна створювати спеціальні групи в соцмережах.

2. Рекомендувати для позакласного читання книжки не за шкільною програмою, а, наприклад, з історії, а також ті, які пишуть молоді автори про сучасних підлітків. Блогерка запевняє, що навіть тим, хто не любить розгортати книжку, інколи цікаво почитати про однолітків з інших країн. Буктюберка хотіла б, щоб такі книжки увійшли до шкільної програми. Вона вважає, що дітей треба стимулювати до читання, підштовхувати піти в бібліотеку або книгарню.

3. Створити в кожному класі невеличку бібліотеку або літературний куточок. Учні могли б приносити свої книжки, читати після уроків, брати звідти літературу додому.

Ще Д. Дідро говорив: «Люди перестають мислити, коли перестають читати». Щоб підтримати інтерес до читання, дорослим (батькам і вчителям) слід прищеплювати дітям шанобливе ставлення до книжки, показувати особистий приклад, обговорювати, візуалізувати прочитане, заохочувати дітей читати книжки в різних формах (паперові, електронні, на мобільному телефоні або планшеті), слухати аудіокнижки, навіть переглядати екранізації, відвідувати заходи, присвячені проблемам читання, книгарні, ходити до бібліотеки тощо.

Наявність сьогодні великої кількості джерел інформації – не привід відмовлятися від друкованої книжки. Щоб сформувати особистість учня-читача, заохотити сучасних дітей до читання, виховати в них любов до літератури, батькам і вчителям важливо спільно шукати нові шляхи вирішення окресленої проблеми. Крім того, підтримка й розвиток інтересу до читання має бути одним із пріоритетних напрямів державної політики в галузі освіти.

Література

1. Климко Н. Як привчити дітей до читання? Поради 14-тирічної книжкової блогерки. *Українська правда. Життя*. 9 квітня 2019. URL: <https://life.prawda.com.ua/society/2019/04/9/236350/> (дата звернення: 30.04.2020).

2. Міжнародна асоціація видавців – про вплив книг на дітей. URL: <https://starylev.com.ua/news/mizhnarodna-asociaciya-vydavciv-proplyv-knyg-na-ditey> (дата звернення: 30.04.2020).
3. Проблеми дитячого читання: поради відомих та успішних... *ЛітАкцент*. 23 червня 2018 р. URL: <http://literaturhjjobzor.blogspot.com/2018/06/blog-post.html?m=1> (дата звернення: 30.04.2020).

Галаєвська Людмила Вікторівна
молодший науковий співробітник
відділу навчання української мови та літератури
Інституту педагогіки НАПН України
luda.gala2703@ukr.net

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОГО УЧНЯ-ЧИТАЧА ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

***Ключові слова:** інформаційні технології, освітній процес, компетентний учень-читач, мультимедійні технології.*

Одним із пріоритетних напрямів у сфері інформатизації освіти є розроблення і запровадження мультимедійних технологій в освітній процес. Застосування мультимедії є потужним освітнім потенціалом для оптимізації процесу навчання на уроках словесності.

Інформаційні технології стали невід’ємною частиною сучасного світу, вони значною мірою визначають подальший економічний та суспільний розвиток людства. Інноваційні технології швидко увійшли в усі галузі нашого життя. У зв’язку з цим система навчання потребує використання сучасних технологій у процесі формування компетентного учня-читача.

Проблематиці використання мультимедійних технологій в освітньому процесі присвячені праці таких вчених як: О. Веренич, Ю. Єгорова, В. Касторнова, Н. Клемешова, А. Кравцова, М. Коля-

да, О. Кучай, А. Осики, О. Пінчук, П. Стефаненко, О. Собасва, А. Суворинова, О. Уварова, О. Шликова, О. Чайковська та ін.

З розвитком суспільства та комп'ютерних технологій, все необхідніше виникає потреба впроваджувати мультимедію в освітній процес. Важливу роль відіграє впровадження мультимедійних технологій у формуванні компетентного учня-читача.

У національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки наголошується, що «найважливішим для держави є виховання людини інноваційного типу мислення та культури, проектування акмеологічного освітнього простору з урахуванням інноваційного розвитку освіти, запитів особистості, потреб суспільства і держави» [3].

Мультимедіа – (від англійського терміну Multum + Medium – багатокomпонентне середовище) – це комп'ютерні інтерактивні інтегровані системи, що забезпечують роботу з анімованою комп'ютерною графікою і текстом, мовою і високоякісним звуком, нерухомими зображеннями і відео. Термін мультимедіа також, найчастіше, використовується для позначення носіїв інформації, що дозволяють зберігати значні обсяги даних і забезпечувати досить швидкий доступ до них (першими носіями такого типу були CD- ROM). Так, термін мультимедіа означає, що комп'ютер може використовувати такі носії й надавати інформацію користувачеві через всі можливі види даних, такі як аудіо, відео, анімація, зображення й інші на додаток до традиційних способів надання інформації, таким як текст [4].

Мультимедійні технології – це потужні засоби для створення та представлення багаторівневої наукової думки. Переваги використання мультимедійних технологій очевидні, оскільки вони посилюють інтерес учнів і забезпечують їхню активність на уроках, що неможливо в ситуації класичного викладу навчального матеріалу, коли учитель не володіє мультимедійними технологіями [3].

Мультимедійні засоби навчання забезпечують різні види діяльності, що базуються на комплексному використанні різних типів інформаційних процесів у межах єдиного технічного

комплексу. До основних видів мультимедійних засобів навчання залежно від їх призначення відносять засоби, які спрямовані на зберігання й відтворення навчальної інформації (забезпечують потрібну наочність у навчанні, багаторазове відтворення навчальної інформації, яка відбиває сутність об'єктів, процесів і явищ, що вивчаються); моделювання (дають змогу не тільки демонструвати об'єкти й процеси, що вивчаються, а й досліджувати їх); контроль чи самоконтроль (забезпечують автоматизацію процесу перевірки ступеня засвоєння навчальної інформації й оцінювання знань, що дає змогу оперативно виявляти рівень сприймання матеріалу одночасно кожним окремим учнем, зробити контроль масовим і об'єктивним, багаторазово відтворювати його), самонавчання (забезпечують сприймання навчальної інформації, контроль і самоконтроль) [5, с. 89].

Застосування мультимедійних технологій може позитивно позначитися відразу на кількох аспектах відкритого і дистанційного навчального процесу, зокрема – стимулювати когнітивні аспекти, такі як сприйняття та усвідомлення інформації, посилення мотивації, розвиток навичок спільної роботи й колективного пізнання, що сприятиме розвитку фундаментального підходу до навчання, формуванню ґрунтовнішого розуміння навчального матеріалу [1, с. 56-57].

3. Пенська зазначає, що до засобів мультимедіа належать:

1. Пристрої аудіо (мовного) і відео введення та виведення інформації.

2. Високоякісні звукові та відео плати.

3. Плати відео захоплення, що знімають зображення з відеомагнітофона або з відеокамери і вводять його в ПК.

4. Високоякісні акустичні й відео відтворювальні системи з підсилювачами, звуковими колонками, великими відео кранами.

5. Сканери, які дають змогу автоматично вводити в комп'ютер друковані тексти й малюнки.

6. Високоякісні принтери.

На думку Д. Старикова, мультимедійні програмні засоби сприяють підвищенню ефективності видів відкритої освітньої

діяльності – перегляд аудіовізуальної інформації, тренування з теорії з використанням практичних вправ, інтерактивне спілкування.

Учитель подає здобувачам освіти теоретичний матеріал, послуговуючись текстовими і графічними екранами, відео кліпами, демонстраційно-ілюстраційними програмами тощо.

Ю. Корнілов вважає, що застосування мультимедійних технологій уможливило підвищення ефективності навчання шляхом впливу на всі види чуттєвого сприйняття здобувачів освіти за допомогою мультимедійних функцій комп'ютерних пристроїв.

Погоджуємось з поглядами Ю. Єгорової, використання мультимедіа сприяє підвищенню ефективності навчання, що засвідчує низка чинників, а саме – засвоєння знань відбувається не тільки з потреби, а й за бажанням, стимулюється інтерес до навчального предмета, з'являється змога оцінити себе на тлі діяльності інших, ліквідує комунікативні бар'єри, налагодження взаємодії в колективі й панування духу здорового змагання, використання міжпредметних зв'язків, самостійне подолання труднощів у навчанні [1, с. 34].

Мультимедійні засоби навчання є універсальними, оскільки можуть бути використані на різних етапах уроку: під час мотивації як постановка проблеми перед вивченням нового матеріалу; у поясненні нового матеріалу як ілюстрації; під час закріплення та узагальнення знань; для контролю знань.

Інформатизація сучасного світу на тлі глобальних динамічних процесів зумовлюють активізацію уваги до мультимедійних технологій. Упровадження мультимедійних технологій в освітній процес є одним із пріоритетних напрямів.

Отже, впровадження та застосування мультимедіа технологій в навчальний процес – важлива дидактична умова формування особистісних якостей здобувачів освіти, що дозволяє вчителю отримати ефективний інструмент педагогічної праці та підсилує реалізацію її функцій – підготувати здобувачів освіти до навчання, активізувати інтерес до самоосвіти тощо.

Література

1. Белкин Е. Л., Карпов В. В., Харанаш П. И. Технические средства обучения. Ярославль, 2007. 111 с.
2. Молянинова О. Г. Мультимедиа в образовании (теоретические основы и методика использования): монография. Красноярск: Изд-во КрасГУ, 2009. 300 с.
3. Міщенко О. А. Види мультимедійних засобів навчання. *Серія «Педагогічні науки». Стратегічні напрями реформи системи освіти / Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Україна.* URL: http://www.rusnauka.com/25_DN_2008/Pedagogica/28714.doc.htm
4. Сумина Г. А., Ушакова Н. Ю. Использование мультимедийных технологий в учебном процессе вуза. *Успехи естествознания.* 2007. № 5. URL: <http://masters.donntu.edu.ua/2007/fgtu>
5. Нікітіна А. В. Інформаційні технології в методичній підготовці майбутнього вчителя словесника. Луганський національний університет імені Тараса Шевченка. URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN5/08navmvs.pdf>
6. Пенская З. П. Формирование языковой компетенции студентов технического колледжа средствами мультимедиа: дис...на соискание уч. степени канд. пед. наук: 13.00.04 Астрахань, 2010. 158 с.

Орищенко Інна Миколаївна,
аспірантка
навчально-наукового інституту філології,
перекладу та журналістики
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя,
InnaOryU6@ukr.net

ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ ВИВЧЕННЯ ОБРАЗІВ СТИХІЙ ПРИРОДИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКАЇ ЛІТЕРАТУРИ У 10–11 КЛАСАХ

Ключові слова: образи стихій природи, принципи, дитиноцентризм, предметоцентризм.

З давніх-давен людство черпало натхнення з навколишнього середовища. Образи стихій природи є невичерпним джерелом для художньої образності, яке відображає рівень сприйняття навколишнього світу та уявлення, які виникають у момент спілкування особистості з природою. «Образність природних стихій розгортається крізь призму відображення загальної картини світу тієї чи іншої епохи та етносу» [3, с. 20], – зауважує Є. Фінік.

Функція образів води вогню, повітря та землі є досить важливою, оскільки вони впливають на зміст та форму художнього тексту. Образи стихій природи наділяються різноманітними смисловими значеннями та контекстами і представлені у вигляді сукупності різноманітних смислових кодів. Вони можуть бути безпосередньо пов'язаними зі стихіями води, вогню, повітря та землі, а також виражатися через словесні образи та конструкції. Підґрунтям для утворення словесних образів, пов'язаних із стихіями води, вогню, повітря та землі є архетипи. Образи стихій природи ототожнюються з почуттями та емоціями особистості, відображають її духовне життя та світосприйняття. У них відображаються чуттєвий, раціональний та пізнавальний рівні буття.

Образи стихій природи наділені великими виражальними функціями. Вони реалізуються через мову, образів персонажів,

сюжет, композицію та підтекст. Саме тому загальна методична система вивчення образів стихій природи на уроках української літератури в 10–11 класах ґрунтується на ефективному поєднанні стратегії аналізу, накресленні відповідних їй етапів навчальної діяльності, системи навчальних ситуацій, принципів, методів та підходів організації діяльності учнів на уроці, залученні різних шляхів опрацювання образів води, вогню, повітря та землі.

Методична парадигма вивчення художніх творів крізь призму образів стихій природи побудована на засадах таких предметоцентричних принципів навчання:

- *Текстоцентризм*, що передбачає усвідомлення ролі та значення образів стихій природи для образного, жанрово-родового, мовного, композиційного рівнів у межах цілого художнього тексту.

- *Принципу літературно-дослідницької спрямованості*. Методика аналізу художніх творів крізь призму образів стихій води, вогню, повітря та землі надає можливість учням простежити характер трансформацій, яких зазнали ці образи в художній тканині тексту.

- *Принципи феноменальності та індивідуалізації неповторної творчості митця*. Вивчення художньої літератури з такого погляду дозволяє репрезентувати творчість кожного окремого письменника як самотутнє та неповторне явище. Певна стихійна приналежність того чи іншого літератора диктує певний набір художніх засобів, вимагає особливої архітекτονіки та розстановки головних персонажів твору.

- *За аксіологічним підходом* процес аналізу художнього твору передбачає процедуру дешифрування світоглядних та філософських ідей автора, які були закодовані у внутрішньому просторі твору з допомогою художніх засобів. Аналіз мовно-образного рівня твору дозволяє встановити логічний зв'язок, який існує між першообразами природних елементів та композицією, сюжетними елементами персонажами, які втілюють авторське світорозуміння, типові для доби письменника ідеї, переконання, принципи та концепції.

- *Принцип урахування особливостей художнього моделювання*, яке часто відбувається з орієнтацією письменника на художнє втілення природних явищ. Письменник створює окремий художній простір, узгоджуючи з особливостями названих стихій, образи персонажів, мовно-стильові, композиційні чи позасюжетні елементи, тематику й проблематику, виражає при цьому свої ідеї та переконання, тобто перед читачем постає суб'єктивний вимір дійсності.

Вивчаючи образи стихій першоелементів були застосовані такі дитино центричні принципи:

- *Відповідності віковим можливостям та потребам школярів*. На наш погляд, розмова про архетипну структуру літературного матеріалу може відбутися тільки в старшій школі. Учні цього віку здатні усвідомити не тільки зовнішнє вираження художніх образів, але і їхню першооснову. Вони розуміють підтекст, інтерпретують художню інформацію, задовану в мовно-образну тканину твору.

- *Феноменальності*. Образи води, вогню, повітря та землі відкриють школярам нові яскраві грані художнього твору та допомагають виявити внутрішньоструктурні зв'язки тексту з його ідейним змістом та підтекстом.

- *Актуальності для сьогодення*. Образи стихій природи створюють умови для розв'язання актуальної для учнів проблеми взаємозв'язків природи та людини. Вони мають впливу на формування особистості, поглиблюючи її розуміння власного місця у світі, побудови гармонійних стосунків із навколишнім світом.

- *Принцип проблемності* базується на здатності учнів до пошуку, порівняння, класифікації, систематизації та підсумування інформації про образи стихій природи з метою вирішення складних філософських, світоглядних та естетичних проблем художнього твору.

- *Практичної спрямованості*, що обумовлює комбінування теоретичної інформації з практичними методами, формами

навчання під час аналізу функцій та ролі образів стихій природи у загальній структурі художнього твору.

- *Принцип особистісно-орієнтованого навчання* визначає врахування індивідуальної думки кожного учня та відсутність тиску на нього з боку учителя чи інших учасників навчально-виховного процесу під час аналізу творів з образами стихій природи.

- *Спрямованості на реалізацію мети освіти.* Аналіз твору на основі образів стихій природи дозволяє реалізувати сукупність навчальних, розвивальних та виховних завдань, які містяться в загальному курсі з української літератури. Крім того, у процесі вивчення образів води, вогню, повітря та землі поглиблюються знання учнів про художні явища, створюється система знань про різні образотворчі рівні твору (сюжет, образи-персонажі, жанр та ін.) та формуються практичні уміння і навички, важливі для вивчення внутрішнього простору художнього твору.

Отже, дитиноцентричні та предметоцентричні принципи вивчення образів стихій сприятимуть кращому розумінню авторського задуму та філософії твору учнями 10-11 класів та відкриють нові можливості для аналізу художнього твору.

Література

1. Бондаренко Ю. Загальна модель шкільного навчання української літератури: монографія. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 398 с.
2. Токмань Г. Методика навчання української літератури в середній школі. Київ: Академія, 2012. 312 с.
3. Фінік Є. Поетичний образ стихії вогню та води в Австралійській поезії. Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe Budapest. 2017. Philology, V(39), Issue: 143. С. 20–24. URL: https://seanewdim.com/uploads/3/4/5/1/34511564/fil_v_143_39.pdf.

Сидоренко Юлія Олександрівна

*аспірантка кафедри української літератури, методики її
навчання та журналістики Ніжинського державного
університету мені М. Гоголя,
yuliasss-2016@ukr.net*

ВИДИ КОНЦЕПТУАЛЬНО-МІФОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ ТВОРІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

***Ключові слова:** концептуально-міфологічний аналіз,
словесно-міфологічний аналіз, сюжетно-міфологічний аналіз,
образно-міфологічний аналіз, комбінований аналіз.*

У Концепції літературної освіти зазначено, що «українська література плекає любов до мови і звичаїв українців, в конкретно-образній формі доносить до читача інформацію про своєрідність українських традицій та культури» [2]. Реалізація цього завдання залежить від успішного вивчення творів із явно вираженими міфологічними структурами (комплексом міфів, легенд, описами обрядів, звичаїв, вірувань, образів, сюжетів, мотивів, що мають міфологічне походження і які використав автор у літературному творі). Багатофункціональність міфологічних структур експліцитного типу у творах української літератури, передбачених у шкільних програмах для 9–11 класів (в давньоруській поемі «Слово о полку Ігоревім», новелі «Камінний хрест» В. Стефаніка, поемі «Мойсей» І. Франка, повісті «Тіні забутих предків» М. Коцюбинського, драмі-феєрії «Лісова пісня» Лесі Українки, поезіях «Різдво», «Зелена Євангелія» Б.-І. Антонича) актуалізує потребу вироблення спеціальних підходів для успішного вивчення зазначеної категорії текстів.

Продуктивним для дослідження авторської художньої концепції дійсності, що виражається у творах за допомогою явно представленої міфологічної образності (міфологічних сюжетів, мотивів, образів, наскрізних міфологем) є концептуально-міфологічний аналіз. Націлюємо його на осмислення проблемно-тематичного змісту твору шляхом опрацювання міфологічних структур, що можуть функціонувати на словесному, сюжетному,

образному, жанровому та стильовому рівнях літературного тексту. Це дозволяє запропонувати *чотири спеціальні види концептуально-міфологічного аналізу*: словесно-міфологічний, сюжетно-міфологічний, образно-міфологічний та комбінований як єдність жанрово-міфологічного та міфологічно-стильового шляхів аналізу літературного твору. Нові види аналізу трансформуємо від відомих у методиці концептуально-образного, концептуально-мовного, сюжетно-концептуального, концептуально-жанрового, концептуально-стилістичного аналізу [1, с. 102–105] та специфіки вивчення літературних напрямів і стилів [3].

Кожен вид концептуально-міфологічного аналізу зводиться до дослідження тем та проблем твору, але різними шляхами:

- опрацювання мовного компоненту у вираженні міфологічного змісту (ключових міфологем, виразів міфологічного походження) та визначення його художніх функцій (*словесно-міфологічний аналіз*);

- окреслення специфіки функціонування та художньої ролі міфологічних структур у межах різних сюжетних частин (*сюжетно-міфологічний аналіз*);

- дослідження образів дійових осіб міфологічного походження, їх взаємозв'язків з головними персонажами творів (*образно-міфологічний аналіз*);

- визначення специфічних жанрово-стильових ознак творів, що надає їм міфологічний компонент (*комбінований – жанрово-стильовий – аналіз*).

Процесуальність впровадження концептуально-міфологічного аналізу здійснюємо системно, шляхом упровадження кожного виду в шкільне опрацювання творів з міфологічними структурами протягом 9-11 класів. Вона включає три основні етапи:

- 1) первинне засвоєння знань та формування умінь (9 клас);
- 2) поглиблення набутих знань та умінь (10–11 класи);
- 3) етап самостійного застосування набутих знань та умінь (9–11 класи).

Для всіх етапів кожної процесуальної лінії розроблено схеми їх послідовного впровадження в процес навчальної діяльності на уроках української літератури:

1. Словесно-міфологічний аналіз: «Слово о полку Ігоревім» (9 кл.) – первинне засвоєння знань та умінь; «Камінний хрест» В. Стефаника (10 кл.) та «Зачарована Десна» О. Довженка (11 кл.) – поглиблення набутих знань та умінь.

2. Сюжетно-міфологічний аналіз: «Кавказ» Т. Шевченка (9 кл.) – первинне засвоєння знань та умінь; «Тіні забутих предків» М. Коцюбинського (10 кл.) та новела «Я (Романтика)» Миколи Хвильового (11 кл.) – поглиблення набутих знань та умінь.

3. Образно-міфологічний аналіз: поема «Енеїда» І. Котляревського (9 кл.) – первинне засвоєння знань та умінь; поема «Мойсей» І. Франка та драма-феєрія «Лісова пісня» Лесі Українки (10 кл.) – поглиблення набутих знань та умінь.

4. Комбінований аналіз: романтична балада «Причинна» Т. Шевченка (9 кл.) – первинне засвоєння знань та умінь; драма-феєрія «Лісова пісня» Лесі Українки (10 кл.) – поглиблення набутих знань та умінь.

На етапі первинного засвоєння знань, формування вмінь та навичок ми вперше впроваджуємо у навчальну діяльність поняття про новий підвид аналізу та озвучуємо на уроці відповідний йому алгоритм роботи:

I. Словесно-міфологічний аналіз включає наступні дії:

1) виділити у тексті твору мовні конструкції, що мають міфологічне походження. Залежно від твору, це можуть бути ключові міфологеми, усталені фразеологізми української мови чи власне авторські вирази зі словами міфологічного змісту;

2) пояснення вчителем чи обізнаними учнями їх змісту;

3) колективне визначення їх функціональної ролі у творі.

II. Сюжетно-міфологічний аналіз має такий алгоритм:

1) знайти у творі ключовий епізод з міфологічними персонажами (вставна оповідь, міф, легенда) та визначити його походження;

2) ознайомити учнів із його міфологічною першоосною (там, де це можливо);

3) здійснити аналіз літературного епізоду, даючи оцінку міфологічним подіям та персонажам, зображеним у ньому;

4) провести зіставлення між епізодом літературного твору та його міфологічним аналогом, розглянути особливості міфологічної трансформації;

5) встановити його зв'язок із зображуваною у творі картиною дійсності: визначаємо художню мету, із якою автор створив такий епізод, трансформувавши при цьому міфологічну першооснову.

III. Концептуально-міфологічний аналіз включає наступні дії:

1) виділити в творі образи міфологічного походження;

2) розкрити їх міфологічну семантику;

3) пояснити, якими вони постають у творі;

4) визначити їх роль в розкритті тем і проблем авторського твору.

IV. Комбінований як єдність жанрово-міфологічного та міфологічно-стильового шляхів передбачає наступні навчальні дії:

1) повторити теоретичний матеріал про жанр та стиль твору з проєкцією на роль міфологізму в їх утворенні;

2) колективно визначити жанрові та стильові ознаки твору на основі аналізу його міфологічного компоненту (наявності мовних виразів, міфологічного змісту, образів-персонажів, міфологічного походження);

3) колективно визначити роль міфологічних структур експліцитного типу в межах жанрової та стильової природи тексту.

Метою наступного етапу поглиблення набутих знань, умінь та навичок є удосконалення знань, вмінь та навичок учнів осмислювати літературні твори на основі аналізу міфологічних структур експліцитного типу. Учитель організовує роботу старшокласників за відомою схемою аналізу, доповнюючи її новими спеціальними навчальними ситуаціями. Кожна навчальна ситуація – це аналіз окремої міфологічної структури під кутом зору запропонованого виду концептуально-міфологічного аналізу.

Наприклад, для словесно-міфологічного аналізу: аналіз назви твору, що містить слова, вирази міфологічного походження з метою осмислення авторського художнього задуму; детальний аналіз мовних виразів міфологічного характеру, які мають подвійну природу; проведення дослідження наскрізних міфологем, тобто на ряді випадків їх використання у тексті: виявляти, зіставляти та узагальнювати їх художнє значення.

Етап самостійного застосування набутих знань та умінь (9-11 класи) передбачає готовність учнів самостійно виконують практичні завдання на основі спеціального навчального матеріалу та шляхів аналізу творів із міфологічною образністю. Старшокласники отримують завдання для домашньої роботи після вивчення кожної теми. Письмові результати унаочнюють ефективність запропонованої методики і стають підставою для оцінки ступеня сформованості знань та умінь опрацьовувати літературні твори з міфологічними структурами експліцитного типу.

Література

1. Бондаренко Ю. Загальна модель шкільного навчання української літератури: монографія. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 398 с.
2. Концепція літературної освіти в 11-річній загальноосвітній школі. URL: docs.google.com/document/edit?id=1281QvUUxOZ-SJBwT1hlpned7OeHokmmJRbJV14xk&hl=uk.
3. Нежива Л. Теорія і практика вивчення літературних напрямів українського письменства в школі: монографія. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2016. 356 с.

ПРОФЕСІЙНА ТВОРЧИСТЬ УЧИТЕЛЯ- СЛОВЕСНИКА В ІННОВАЦІЙНИХ ВИМІРАХ

Беценко Тетяна Петрівна,
доктор філологічних наук, професор,
професор кафедри української мови і літератури
Сумського державного педагогічного університету
ім. А. С. Макаренка,
tpb2016@ukr.net

МЕТА ФІЛОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ ЯК РІЗНОВИДУ НАВЧАЛЬНОЇ КРЕАТИВНО- ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Ключові слова: *аналіз художнього тексту, аналіз поетичного тексту, філологічний аналіз художнього тексту, мова поезії.*

Важливим видом роботи з художнім текстом є виконання його філологічного аналізу.

Філологічний аналіз розуміють як «аналіз узагальненого типу, який передбачає визначення проблематики художнього твору і його ідейного змісту у співвіднесенні з розглядом композиційно-мовленнєвої структури тексту, його образного ладу, просторово-часової організації та інтертекстуальних зв'язків, маркованих мовленнєвими сигналами» [4, с. 242]. Цей вид інтелектуальної роботи з текстом спрямований на максимальне деталізовано-узагальнене різнорівнєве розчленування мовної структури твору та різноаспектний розгляд його складників й інтегрування спосте-

реженого в цілісне повідомлення про специфіку текстової діяльності автора з позицій інтерпретатора (читача, критика). Пропонований різновид діяльності доволі об'ємний, масштабний, неоднотиповий. Він передбачає виконання різноманітних операцій і використання різногалузевих знань; орієнтований на отримання всебічної інформації; тяжіє до компактної згущеної репрезентації вторинної реляції, що виникла внаслідок обробки текстового повідомлення. Декодування тексту (критичне прочитання, інтерпретування, аналіз, розбір) в повному обсязі спрямоване на пізнання тексту як «єдності системного й індивідуального. Системність тексту відображає вимоги отримувача до відправника – моделювання тексту за моделями, заданим мовним кодом. Індивідуальність тексту є результатом безкінечної варіативності матеріальної форми, яка несе художній образ» [5, с. 12]. Розуміння, сприйняття тексту завжди індивідуальне і неоднотипове. Кількість інтерпретацій тексту – нескінченна в часі й просторі.

Мета філологічного аналізу полягає в тому, щоб показати, як специфіка ідеї художнього твору виражається через систему його образів, у складниках компонентів текстової організації. За такого підходу художній текст «розглядається як естетичний феномен, якому притаманна цілісність, образність і функціональність, і як форма звернення до світу, тобто як комунікативна одиниця, в котрій, у свою чергу, моделюється певна комунікативна ситуація, і як окрема динамічна система мовних засобів» [4, с. 4–5].

Філологічний аналіз тексту уявляється нам як своєрідний логіко-творчий, пошуковий процес, зорієнтований на різнорівневе пізнання феномену різноаспектної текстової діяльності відправника інформації. Такий процес передбачає співдію, співучасть адресанта й адресата. Він відносно вичерпний; безкінечний у часі й просторі.

Філологічний аналіз художнього тексту розуміємо і як метод пізнання художнього твору, і як різновид навчальних вправ:

як аналітико-синтетичну обробку інформації, що подається у вигляді цілісного, завершеного наукового твору, підготовленого за певною схемою, з дотриманням відповідних вимог. Таким чином, означений різновид навчальної діяльності постає як спосіб перевірки інтелекту та творчих здібностей особистості у єдності та взаємозв'язку.

Пропонований підхід «дозволяє подолати суб'єктивізм й імпресіоністичність висновків та спостережень, що не спираються на розгляд «першоелемента» літератури – мови, і об'єктивувати положення, які ґрунтуються на розгляді образного ладу твору» [4, с. 5].

Гадаємо, що філологічний аналіз художнього тексту покликаний за своєю природою застерегти, від того, щоб не заглиблюватися або в зміст, або лише у форму. Тому пропонований різновид роботи – своєрідний пошук нових форм аналізу, найбільш ефективних прийомів проникнення у світ складних художньо-виражальних явищ.

Філологічний аналіз художнього тексту не треба плутати з аналізом художнього твору взагалі (особливо стосовно епосу). Зокрема, методисти визначають такі основні шляхи аналізу літературного твору: *пообразний, послідовний, проблемно-тематичний, композиційний, мовно-стильовий*. Пошуки методистів літератури ефективних шляхів аналізу привели до переконання в необхідності «комплексного застосування методів аналізу в процесі вивчення одного й того ж твору» [2, с. 60]. Ця думка ще раз слугує доказом і підтвердженням актуальності для сьогодення саме філологічного аналізу художнього тексту як особливого різновиду науково-навчальної діяльності, якому варто віддати перевагу.

Більше того, звернення до філологічного аналізу художнього тексту на уроках літератури (або інтегрованих уроках літератури, мови та ін.) у школі, виконання означеного різновиду роботи на заняттях у вищих навчальних закладах гуманітарного

профілю, зокрема педагогічного, сприятиме розвиткові мовленнєвих комунікативних компетенцій аспірантів, студентів, школярів.

У чому вбачаємо проблемність зазначеного виду науково-навчальної діяльності? Насамперед, у власне предметі аналізу – тексті, що є складною полікатегорійною цілісністю, продуктом інтелектуальної діяльності. Аналітико-синтетична обробка текстової інформації: прочитання, сприйняття, осмислення та інтерпретація основної думки, вираженої в ньому, – це, по суті, творення на його основі нового тексту, але вже як наслідок інтелектуальної діяльності адресата. «Вторинний» текст, породжений у результаті глибоко осмисленої обробки «первинного» тексту як зразкового, оригінального, самобутнього витвору, – також творчий процес, покликаний розв’язати комплекс важливих навчально-виховних завдань, передбачених системою філологічної освітньої парадигми.

Отже, означені види роботи підпорядковані принципові креативізму, на значущості використання якого у викладанні літератури підкреслювала Н. Й. Волошина, наголошуючи, що «потрібно надати творчого характеру основним видам діяльності на уроках». [3, с. 8];

Зазначені види розумової діяльності інтерпретатора в цілому повинні бути спрямовані на те, щоб зрозуміти єдність форми і змісту, отримати естетичну насолоду від пізнаваного.

Практичне виконання філологічного аналізу тексту узгоджується з компетентнісним та особистісно-орієнтованим підходом до вивчення філологічних дисциплін, підпорядковане досягненню кількох цілей, реалізовуваних у навчально-виховному процесі.

Навчальна мета філологічного аналізу художнього тексту – навчити декодувати художній текст як довершений інтелектуально-мистецький витвір; сприймати осмислено текстовий матеріал; визначати тему та ідею (лейтмотив) авторського задуму;

інтелектуально обробляти інформацію, представлену в тексті (здійснювати аналітико-синтетичні операції).

Розвивальна мета філологічного аналізу художнього тексту передбачає орієнтацію як на набуття, так і на вдосконалення умінь і навичок у процесі здійснення різноманітної текстової діяльності; розвиток мислительних операцій (індуктивно-дедуктивних, аналітико-синтетичних та ін.); розвиток психічних здібностей (уяви та ін.).

Пізнавальну мету філологічного аналізу художнього тексту вбачаємо в тому, щоб інтерпретатор (учень) зміг зрозуміти способи вираження думки та способи художнього узагальнення інформації; зумів відкрити (порушити) для себе життєво важливі проблеми і визначити шляхи їх розв'язання; мав можливість пізнати свої здібності, вміння, нахили, оцінити ступінь свого інтелектуального розвитку.

Філологічний аналіз художнього тексту як особливий вид навчально-наукової діяльності обов'язково має *виховну мету*, адже у ході виконання цього різновиду роботи здійснюється свідомий, цілеспрямований і водночас позасвідомий, мимовільний вплив на формування думки, становлення світоглядних переконань, шліфування емоційності та почуттєвості особистості майбутнього науковця, студента, учня. Тому одне з першочергових завдань такого виду діяльності – виховати національно свідому особистість, глибокомислячу, з активною життєвою позицією, сформовану на високогуманних національних та загальнолюдських ідеалах; окрім того, плекати любов до рідного слова, мови як національної святині, до традицій духовної культури. Виховні можливості тексту в цьому плані – невичерпні: здатність тексту передавати цілісну й об'ємну думку в різноплощинній інтерпретації створює сприятливі умови для різнобічного морального вдосконалення особистості.

Аналіз тексту – інтелектуальна діяльність виконавця, здійснювана у науковому аспекті: у результаті виникає вторинний текст, що містить оброблену і осмислену на основі первинного

тексту інформацію, але оформлену не в художньому стилі, а в науковому. Тому аналіз художнього тексту – своєрідний спосіб отримання знань про світ, що реалізується у такій послідовності: від пізнання образного представлення буття в авторській моделі через посередництво чуттєво-почуттєвого сприйняття читача до фіксації здобутих і осмислених ним знань, вражень, емоцій у науковому тексті як продукті інтелектуальної обробки художнього авторського тексту.

Досвід переконує, що здійснення будь-якого аналізу художнього тексту (лінгвістичного, літературознавчого та ін.) – завдання не з легких. Адже для успішного його виконання треба мати ґрунтовну фахову підготовку з різних галузей знань, володіти комплексом визначених умінь і навичок.

Література

1. Беценко Т. П. Філологічний аналіз поетичного тексту: навч. пос. Суми, 2018. 228 с.
2. Бандура О. М., Волошина Н. Й. Вивчення художнього твору. *Наукові основи методики літератури*. Київ, 2002. С. 60.
3. Волошина Н. Й. Вивчення української літератури в 5-му класі: метод. посібн. Київ: Педагог. думка, 1997. 144 с.
4. Николина Н. А. Филологический анализ текста: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. 2-е изд. Москва: Академия, 2007. 272 с.
5. Тураева З. Я. Лингвистика текста (текст: структура и семантика): учебн. пос. для студентов пед. институтов по спец. № 2103 «Иностранный язык». Москва: Просвещение, 1986. 127 с.

Бібік Надія Михайлівна,
доктор педагогічних наук, професор,
головний науковий співробітник
відділу початкового навчання
Інституту педагогіки НАПН України

МЕТА ЯК КОМПОНЕНТ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО УРОКУ

***Ключові слова:** мета уроку; компетентісно орієнтований підхід у навчанні; початкова школа.*

Актуальність проблеми формування в учнів ключових і предметних компетентностей обумовлюється зміною пріоритетів загальної середньої освіти, характерною рисою яких є посилена увага до засвоєння особистістю конкретних навчальних результатів – знань, умінь, навичок, формування ставлення, досвіду особистісної діяльності, рівень засвоєння яких дає змогу діяти адекватно в певних навчальних і життєвих ситуаціях. Це зумовлює принципові зміни в організації навчання, яке спрямовується на розвиток конкретних цінностей і життєво необхідних знань та умінь учнів (О. Я. Савченко). Її найважливішим результатом є ключові та предметні компетентності.

Пошуки ознак цікавого і результативного, тобто компетентісно орієнтованого уроку, нерідко мають протилежні тенденції. Так, опитування вчителів показує, що, на думку багатьох, привабливий для учня урок не повинен бути регламентованим: це вільне спілкування учня з учителем, необмежене і нескуте. Однак навчально-виховний процес у початкових класах має виконувати свої специфічні функції першого ступеня шкільного навчання. Це вимагає врахування особливостей уроку як основної форми навчання, результатом якого має стати формування якостей, що визначають уміння дітей вчитись: організованість, зібраність, наполегливість, відповідальність.

Водночас побудова уроку з позицій системно-діяльнісного підходу передбачає динамічність, гнучкість його структури, можливість швидкого реагування в різних навчальних ситуаціях.

Структура таких уроків характеризується нетрафаретним співвідношенням фронтальних, групових та індивідуальних форм роботи на уроці, вона відходить від стандартних частин, пізнання учнів рухається в напрямку постійного переплетення нових знань з раніше засвоєними. Помічено: урок шаблонний, одноманітний не тільки послаблює, але й руйнує пізнавальну активність учнів. Однак перебільшення ролі елементів зацікавлення на уроці може призвести до втрати його цілеспрямованості. Структура уроку потребує наявності обов'язкових елементів. Серед них, насамперед, постановка мети уроку, мотивування окремих його етапів, організація самостійної діяльності, оцінка і самооцінка результатів.

Кожен етап уроку, як в ансамблі, має свої виразні ознаки, і водночас, націлений на спільний результат.

На основі аналізу хроноструктури уроків у практиці роботи вчителів початкових класів виявлено залежність розподілу часу на уроці від педагогічної майстерності й досвіду роботи. З'ясувалося, що в значній кількості вчителів на уроці простежується неузгодженість темпу й ритму між роботою вчителя й учнів: учитель відчуває дефіцит часу, інструкції до завдань часто запізнілі, ступінь насиченості діяльності й спілкування дітей невисока. Вони стомлюються від нечіткості, стихійності уроку і «випадають» із навчальних ситуацій. Суб'єктивно такі уроки сприймаються учнями як тривалі й нудні.

В іншій частині вчителів уроки гранично насичені, об'єктивно організовані й чіткі. Але вчитель найчастіше звертається до директивних суджень і дій, що перетворює учнів у механічних, хоч і активних учасників навчального процесу. Урок ними переживається не як власна потреба, а як ззовні дана дія, як необхідність виконання формальних вимог.

І, нарешті, третя група – досвідчених творчих учителів. За хроноструктурою уроку їх можна характеризувати як

представників випереджувального стилю. Їхня діяльність – гуманістично перетворювальна, що передбачає високу актуальність та інформаційну місткість реалізації цілей. Діяльність учнів ритмічна, здійснюється у відповідному до їхньої підготовки темпі. На такому уроці учень живе справжнім, а не вимушеним життям. Він безперервно зайнятий; виконує те, що для нього цінне, значуще, зважає на перспективу. Завдяки актуальності переживань у дитини складається багатий індивідуальний досвід діяльності й стосунків, утворюються ціннісні настанови, потреби, інтереси.

Таким чином, часовий цикл взаємодії вчителя й учня на уроці, результатом якого має стати компетентність у певній сфері, містить такі структурні елементи: постановку інформаційно місткої й актуальної для учня мети; створення настанови на її реалізацію; план досягнення мети; засоби організації діяльності й стосунків, їх коригування з урахуванням індивідуального досвіду учнів; оцінку й самооцінку результатів.

Кожен урок передбачає передусім варіант постановки *мети*. Учитель може її розширити або конкретизувати. Важливо, щоб мета була реалістичною, яка б спрямовувала учнів на досягнення зрозумілого, привабливого і посильного результату.

Компетентнісно орієнтоване спрямування освіти істотно змінює розуміння феномену цілі. Вона перестає мати форму стандарту освіченості або поведінки. Афективні цілі (співчувати, оцінювати), на відміну від когнітивних (знати, вміти), важко піддаються об'єктивації. Їх розробка і вербалізація становлять значні труднощі для практика.

Учені доводять, що мета, прийнята учнем, посилює мотивацію навчання, створює позитивний фон і утримується довше, у більшості випадків протягом усєї діяльності.

Мета, яка нав'язана зовні і не сприйнята дитиною, наділена меншою мотиваційною силою, і молодший школяр швидко втрачає її.

Тому важливо після постановки мети передбачити етап її опрацювання. Зокрема, учні міркують про значення поставленої мети (навіщо; для чого потрібно); визначають способи досягнення

мети (як; яким способом); передбачають можливі труднощі в її досягненні.

Після такої роботи логічним буде завершальний етап, коли учні співвіднесуть мету з результатом, встановлять їх відповідність.

Чим молодший учень, тим частіше виникає потреба в підкріпленні мети діяльності, активізації внутрішніх сил дитини, переборенні пізнавальних труднощів. Учителю підтримує успіхи окремих учнів (учні аплодують відповідям; нагороджуються аплікаціями, листівками), перекидає своєрідний місточок до наступного етапу роботи, створює умови для того, щоб кожен упорався із завданням незалежно від індивідуального темпу роботи.

Повідомлення теми і мети уроку, крім суто інформаційного змісту, містить можливе використання мотиваційних спонук, настанови на роботу (*сьогодні на уроці ми зможемо переконатися, що негарно бути лукавим, нещирим та ін.*).

З огляду на сказане важливо використовувати методику, яка була б спрямована на усвідомлення учнями власної діяльності.

А саме:

- 1) учень вербалізує мету, поставлену вчителем (щось дізнатись, чогось навчитись);
- 2) міркує про її значення (навіщо і для чого це потрібно);
- 3) визначає (спочатку з учителем) способи досягнення мети (як роботи);
- 4) передбачає можливі труднощі;
- 5) оцінює відповідність мети результату.

Прийняття учнем мети, її усвідомлення може забезпечуватися вже випробуваними різноманітними прийомами: стаціонарні планшети «Сьогодні на уроці», наочний план уроку, (мотиваційна карта уроку, діагностичні тести (про що б я хотів дізнатися на цьому уроці: що я знаю з теми, чого я не знаю, а хочу знати) та ін.

Послідовне мотивування кожного етапу уроку – необхідний засіб активізації дітей, збудження інтересу до навчальної

діяльності. Адже чим молодший школяр, тим частіше виникає потреба в підкріпленні мети діяльності, активізації внутрішніх сил дитини в переборенні пізнавальних труднощів.

Для учителя ця вимога означає пошук опорних мотивів для конкретних учнів питань і проблем, завдяки яким може формуватись у кожному випадку власний смисл виучуваного.

Важливим засобом активізації процесу навчання на уроці можуть бути **ситуації успіху**. Мета цих ситуацій полягає в пошуку можливостей для посилення активуючої ролі різних форм оцінювання. Тривала апробація методики формування пізнавального інтересу дала змогу дійти певних висновків:

- настанова на якість роботи має передувати її виконанню і бути всебічно вмотивованою;
- під час уроку вчителю слід переконатися, що учні зрозуміли пояснення, працюють активно, привернути їхню увагу до досягнення результату;
- важливо, щоб обговорення результатів роботи було стимулювальним і доброзичливим.

Література

1. Мартиненко В. О. Структура і зміст читацької компетентності молодших школярів. *Педагогічна теорія і практика* / Кам'янець-Подільський національний педагогічний університет ім. І. Огієнка. Кам'янець-Подільський, 2013. Вип. XV. С. 121–124.
2. Савченко О. Я. Ключові компетентності—інноваційний результат шкільної освіти. *Рідна школа*. № 8–9. С. 4–8.
3. Яценко Т. О. Формувати компетентнісного читача. *Українська мова і література в школі*. 2008. № 6. С. 25–28.

Грона Наталія Вікторівна,
доктор педагогічних наук, викладач
вищої категорії, викладач-методист
Прилуцького гуманітарно-педагогічного
коледжу ім. І. Я. Франка,
natashagrona@ukr.net

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ТЕКСТОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Ключові слова: текстотворча компетентність, текстотворча діяльність, українська література, власне висловлення.

На сучасному етапі розвитку освіти склалися об'єктивні передумови для втілення нових підходів у методичне забезпечення шкільної гуманітарної освіти, зокрема літературної. Це зумовлено гострою потребою суспільства в національно свідомих громадянах з активною позицією, які прагнуть до інноваційної діяльності й освіти впродовж життя, здатних критично мислити й ефективно спілкуватися в соціумі, виявляючи належний рівень комунікації, з духовно-емоційним досвідом, сформованою загальною культурою. Особливу роль тут відіграє інноваційний підхід до навчання української літератури.

Аспекти творчого підходу до навчання, і зокрема літературного, розробляли вітчизняні і зарубіжні вчені, серед яких Л. Виготський, С. Рубінштейн, А. Брушлинський, О. Леонт'єв, І. Лернер, В. Моляко та ін. Явище творчості досліджували П. Торранс, М. Воллах, Н. Коган, Дж. Міллер, Д. Богоявленська, Т. Галкіна, О. Пехота, М. Бахтін, С. Рубінштейн та ін.

Критичний аналіз наукових праць дав можливість з'ясувати, що саме вивчення літератури як мистецтва слова, допомагає формувати, збагачувати внутрішній світ учнів, позитивно впливати на їхню свідомість, морально-етичні цінності, розвивати інтелектуальні, творчі здібності, естетичні смаки, самостійність мислення й громадянський вибір. Усе це сприяє самореалізації особистості в майбутньому.

У цьому контексті провідним є компетентнісний підхід як напрям модернізації освіти. Він переміщує акценти з процесу засвоєння знань, умінь і навичок учнів у площину творчо застосовувати набуті знання й досвід у різних життєвих ситуаціях.

Особливої уваги в цьому аспекті набуває текстотворча (принагідно зазначимо, що окремі дослідники корелюють атрибутив «текстотворча» з «текстотвірна», «текстова») компетентність, оскільки базовим компонентом комунікації є текст. Уміння створювати (від «творча діяльність») тексти (усні чи письмові) є показником мовної культури особистості, її моральності, внутрішньої і зовнішньої краси [2, с. 27].

Продуктивною є думка Н. Голуб, яка пов'язує текстотворчу компетентність з текстотворчою діяльністю [1, с. 72]. Це трикомпонентна структура, яка охоплює знаннєвий (систематичні, міцні, сучасні, наукові, глибокі), аксіологічний (потреба, мотиви, цінності, ставлення) і діяльнісний (уміння і навички) взаємопов'язані складники. З діяльнісним компонентом тісно пов'язаний когнітивний компонент: знання відображаються і виявляються в діяльності, якісна реалізація якої у свою чергу ґрунтується на міцних сучасних знаннях, які мають відповідати принципу науковості й систематичності. Лише діяльність виконує роль індикатора набутих знань й опанування нових, вимагає мобілізації знань, відповідних умінь і навичок.

У процесі вивчення української літератури варто спиратися на сучасну теоретичну базу лінгвістики тексту. Адже робота з мовленнєво-комунікативним дидактичним матеріалом (текстом) сприяє успішному особистісному розвитку учнів, формуванню в

них україномовної комунікативної компетентності, риторичної культури – передумови успіху в практичному оволодінні українською мовою, здатністю використовувати її для міжособистісного спілкування в реальних життєвих обставинах.

Одне з важливих завдань учителя – навчити учня усвідомлювати характер і зміст власної розумової діяльності, а завдання методики навчання – знайти для цього відповідний метод, тобто такий спосіб викладання, який би формував свідомість учня в процесі учіння. Співпраця з учнями дає можливість учителю побудувати роботу з вивчення окремої теми так, щоб учень був причетний до організації освітнього процесу і відчував себе його творцем, щоб у школяра виникло відчуття: він вивчає те, що хоче, і так, як хоче, щоб навіть відтінок «примусовості» зник. [3, с. 7]. Сучасне вивчення літератури в школі неможливе без особистої зацікавленості учня в пізнанні життя й людини, у своєму духовному розвитку, у самовдосконаленні [5, с. 8].

Визначаючи інтерес одним із провідних чинників освітнього процесу на уроках української літератури, ми передбачаємо завдання, які дають можливість оволодіти вміннями аналізу основних складників тексту, застосовувати отримані знання під час створення учнями текстів різних типів та жанрів. Ми повинні орієнтувати учнів на перспективу – створення власного висловлення стосовно проблеми, порушеної в мікротексті-темі під час виконання відкритого тестового завдання в тесті ЗНО з української мови та літератури, що є об'єктивним виявленням здатності учасника тестування самостійно в писемній формі висловлювати свої думки стосовно визначеної актуальної проблеми сьогодення у вигляді закінченого тексту з дотриманням норм сучасної української літературної мови. Це особливо активізує пошук нових підходів до організації текстотворчої діяльності.

На уроках української літератури ми пропонуємо вправи, орієнтовані на структуру мовленнєвої діяльності для формування текстотворчої компетентності: конструктивні – (доповнення тексту,

перебудова висловлювання), орієнтовані на формування й удосконалення тактичних прийомів пізнавально-творчої діяльності; власне творчі, які формують стратегічні вміння пізнавально-творчої діяльності: творче моделювання, побудова висловлювань з урахуванням комунікативних властивостей мовлення відповідно до типу, стилю, ситуації мовлення й комунікативної мети. Наприклад:

- За допомогою мережі «Інтернет» знайдіть сучасні матеріали, присвячені особистості Івана Франка. У чому, на вашу думку, актуальність цієї постаті? Чим Іван Франко може зацікавити сучасну молодь?

- Чи доводилося вам бачити сни? Чи намагалися ви їх розгадати? Поясніть гіпотезу З. Фрейда: *«... сновидіння ніколи не цікавиться тим, що не могло б повернути нашої уваги вдень, і дрібниці, що не хвилюють нас удень, не в змозі переслідувати нас уві сні»*. Доведіть або спростуйте думку, що сновидіння є формою здійснення бажань. Чи погоджуєтеся ви з твердженням, що подразником сновидінь є об'єктивні чинники, які перешкоджають сну? (на прикладі сну головної героїні новели І. Франка «Сойчине крило»).

- Ім'я, дане людині, це не просто набір букв, воно наділяє свого володаря унікальними якостями й неповторною енергетикою. М. Рильський про своє ім'я писав: *«Названо мене Максимом – на честь одного із героїв нашої минувшини, Максима Залізняка. Ім'я це прибрав мені батько з своїми друзями – Лисенком, Антоновичем. При цьому тихенько й проспівано пісню: «Максим козак Залізник»»*. Прочитайте характеристику імені Максим, наскільки повно воно характеризує письменника. Ім'я Максим приведе свого володаря до перемоги, дасть можливість йому домогтися великих висот як у професійній сфері, так і в особистому житті. Ім'я Максим має латинське коріння. Його походження пов'язують із назвою стародавнього римського роду – *Maximus*, що в перекладі з латині означає «найбільший». У Стародавньому Римі ім'ям Максим називали синів знаті, бажаючи їм славних перемог і успіху в житті. Вважалося, що це

ім'я допоможе своєму власникові досягти великих висот у професійній сфері, а також вбереже від негараздів і підступності друзів.

- Авторські афоризми Д. Павличка часто стають назвами статей, які присвячені його поезії: «Слово моє, зроблене із толу...» І. Денисюка, «Жити раз, але в огні... «Л. Таран, «Сонет у гromі серця возвести» М. Жулинського, «В мені землі моєї кров...» О. Никанорової та ін. Художньо неповторні афоризми поета виконують естетично-пізнавальну функцію і є неоціненним вкладом у скарбницю виразових засобів сучасної української літературної мови. Як би ви назвали статтю про Д. Павличка?

- 20 травня 1914 року в Національному університеті «Острозька академія» відбулася зустріч з поетом, перекладачем, громадсько-політичним діячем Дмитром Павличком. Сайт міста Рівне ділиться із рівнянами найцікавішими цитатами із зустрічі. Прочитайте наведені цитати. Поясніть, як ви їх зрозуміли. Чи погоджуєтеся ви з цими думками? Аргументуйте свої міркування.

- Не тепер ця війна почалася! «Війна іде! Причому це війна, яка почалась не вчора «Росія воює проти України 700 років. Від Грозного, від Петра I і Катерини II, від Сталіна до Путіна. Це все етапи збройної і всілякої іншої боротьби проти української нації, культури, державності. Не тепер ця війна почалася»

- Я не забув! «Коли мені було 16 років, я пішов в УПА – в квітні 45 року. І на початку червня сотенний спартач сказав: «Ідуть війська з-під Берліна в Карпати. Ми мусимо сотню розпустити, щоб переховати, бо переб'ють нас усіх». А мені і моїм 16-річним друзям сказав: «Марш додому! Ідіть в комсомол, але не забудьте, де ви були!» І я не забув. Стрижем моєї творчості і мого життя була постійна боротьба за українську мову як державну, за українську національну ідею як державну»

- Ми – європейський народ! «Богдан Хмельницький – один з керівників європейської держави. Ми народ державний. І наша державність є європейською. Ми є європейський народ з часів Хмельницького, з часів Грушевського, з часів Петлюри. І з усіх часів, ми як державний народ і європейський народ» [4, с. 215].

Шляхами впровадження інноваційного підходу до навчання української літератури є діалогічна основа роботи з художнім текстом на уроках української літератури. Завдання і вправи спонукають до дії, оскільки спрямовані не на відтворення інформації, а на організацію самостійної пошукової і творчої діяльності школярів. Як правило, такі завдання передбачають вихід за межі предметного матеріалу, мають не лише навчальну, а й життєву цінність, оскільки ґрунтуються на актуальному (цікавому для учня) матеріалі, містять опис проблемної ситуації, яка пояснює потребу виконання.

Література

1. Голуб Н. Б. Особливості текстотворчої діяльності учнів 5–7 класів в умовах компетентнісного навчання української мови. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. 2013. Вип. 20. С. 72–76.
2. Грона Н. В. Підготовка студентів педагогічних коледжів до формування у молодших школярів текстотворчих умінь: монографія. Ніжин: ПП Лисенко М., 2017. 592 с.
3. Компетентнісний підхід до вивчення української літератури в основній школі: посібник / С. П. Паламар, Г. Л. Бійчук, В. О. Братко, Н. М. Логвіненко, А. М. Фасоля, В. М. Тищенко, З. О. Шевченко. Київ: Видавничий дім «Сам», 2017. 112 с.
4. Українська література: навчальний посібник для студентів закладів фахової передвищої освіти / Н. В. Грона, О. В. Попружна, В. В. Ющенко. Ч. II. Ніжин, 2020. С. 365.
5. Яценко Т. Формування компетентнісного читача на уроках літератури в основній школі. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2012. № 5. С. 8–10.

Романишина Наталя Василівна,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувачка кафедри української літератури
Рівненського державного гуманітарного університету
rom.nata@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ ІСТОРИЧНОГО ФОРМУВАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МЕТОДИКИ ЛІТЕРАТУРИ

***Ключові слова:** корифеї методичної науки, вітчизняні методичні традиції, О. Р. Мазуркевич, Н. Й. Волошина, викладання літератури у вищій школі.*

Укладаючи робочу програму із «Методики навчання української літератури в школі» для студентів філологічних факультетів педагогічних університетів, визначаючи обсяг, послідовність та зміст дисципліни, плануємо проаналізувати еволюційний розвиток науки, ознайомити майбутніх учителів української літератури із вітчизняними методичними традиціями, відкриттями відомих методистів-словесників. «Персоніфіковане, системне висвітлення національної педагогічної думки України як нелінійного, багатовимірного процесу якісних змін», – зазначає професор Л. Д. Березівська, – є однією з передумов сучасного розвитку освіти [1, с. 2].

Із-поміж корифеїв методичної науки ХХ ст. помітний інтерес науковців викликає науково-педагогічна діяльність О.Р.Мазуркевича, осмислені «без ідеологічних нашарувань, по-новому» [1, с. 2] у працях Н.Й.Волошиної, Ю. М. Балаховської, Л. Д. Березівської, Д. М. Боднаря, В. П. Мацька, О. П. Міхна, С. О. Пультера, М. Г. Стельмаховича, М. А. Ткачук та ін.

Зважаючи, що О. Р. Мазуркевич – «радянський учений» (Л. Д. Березівська), «син свого часу» (О. В. Сухомлинська), його багатогранна спадщина все ще «потребує глибокого, неупередженого наукового дослідження та оцінки» [1, с. 2, 4; 4], теоретичний матеріал лекції пояснюємо студентам через

проблемні ситуації, залучаючи їх до обговорення й аналізу наступних протиріч: наукова діяльність в умовах ідеологічної цензури, вплив державної політики на визначення методологічних засад методики літератури, її «національна форма» у всеросійській методиці, зміна читацького ставлення до досліджень О. Р. Мазуркевича, лише побіжні згадки про нього в історизованих розділах академічних підручників для вищої школи із методики навчання української літератури Є. А. Пасічника, А. Л. Ситченка, Г. Л. Токмань, у монографії Т. О. Яценко «Тенденції розвитку методики навчання української літератури в загальноосвітніх закладах (друга половина ХХ – початок ХХІ століття)» (К., 2016), доцільність перевидань праць О. Р. Мазуркевича із коментарями тощо.

Студентам буде цікаво дослідити особливості багаторічної творчої співпраці двох постатей академічної педагогіки: Н. Й. Волошиної та О. Р. Мазуркевича (публікація спільних статей, рецензій [2, с. 6–8]), ознайомитися із думкою відомої вченої щодо актуального досвіду освітньої і наукової діяльності «першого академіка в галузі методики літератури», спогадами в книзі «Зустрічі без прощань» (Київ, 2006) [2, с. 18,20].

Наукові тексти О. Р. Мазуркевича значною мірою утверджували канонічні радянські міфи: політизація науки, літератури, культ «вождя», принцип партійності та марксистсько-ленінської філософії як методологічні основи української методики, комуністичне виховання засобами художніх творів, боротьба із буржуазними «методологами» проти естетизму, за реалізм, народність мистецтва слова, аналіз програмових текстів із «класової точки зору», відмежування від західних впливів «зарубіжних наставників», перебільшення фактів впливу російської культури на розвиток національної [3, с. 6–15, 16, 18, 20, 22] тощо. Водночас нині до вшанування пам'яті академіка О. Р. Мазуркевича долучаються відомі вчені в галузі педагогіки, методики літератури, літературознавства, музесзнавства тощо (педагогічні читання «Педагогічні ідеї О. Р. Мазуркевича в контексті сучасної методичної науки», відкриття виставки «Метод і творчість Олександра Мазуркевича» (лабораторія літературної

освіти Інституту педагогіки, Педагогічний музей НАПН України, 2013 р.), Всеукраїнська науково-практична конференція «Актуальні проблеми літературної освіти», пам'яті О. Р. Мазуркевича (Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, 2018 р.) та ін.; слушним є твердження О. В. Сухомлинської, що «в ту непросту епоху /.../ учений зробив надзвичайно багато для утвердження української педагогічної науки» [4]. Пропонуємо студентам також задуматися над дарчим написом В. М. Сосюри, датованим 1960 р., на своїй книжці відомому землякові: «Я люблю українську мову так, як рідну рілля, і за мужність принципову Мазуркевича люблю» (Із сімейного архіву вченого). Отже, коли державна політика спрямовувалася на етнічну і мовну асиміляцію українців, Міністерство освіти України зверталось до ЦК КПУ, Ради Міністрів УРСР із доповідними записками, як-от «Про заходи по поліпшенню викладання російської мови у школах Української РСР» (від 23 січня 1960 р.), а батьки учнів масово скаржилися в редакцію газети «Правда», заввідділу науки, вузів і шкіл ЦК КПРС, що шкільна російська мова навчання значно менше, ніж бажаних там навчатися; вчителі російської мали вищу заробітну платню, більшу кількість навчальних годин та інші переваги й вигоди, О. Р. Мазуркевич протистояв цій дискримінації, розвиваючи українську науку, освіту, видавничу справу, підручникотворення. Досліджуючи розвиток методики літератури від найдавніших часів до 60-х років ХХ ст., О. Р. Мазуркевич вводив у науковий обіг нові імена, з якими зокрема пов'язані замовчувані, заборонені факти. Наприклад, нащадка старовинної козацької шляхти, активного діяча УНР, музикознавця, професора Д. М. Ревуцького, звинуваченого у 1932 р. більшовицьким режимом в «українському буржуазному націоналізмі», «петлюрівщині», «зраді Батьківщини», відстороненого від посад, жорстоко вбитого енкаведистами у Києві в 1941 р.; О. Д. Алферова, відомого викладача-словесника, засновника престижної гімназії в Москві, теоретика й історика літератури, методиста, розстріляного у 1919 р. більшовиками за начебто участь у контрреволюційній змові; розлого цитував «декадентів», «символістів», «модерністів»,

«буржуазних теоретиків методики» [3, с. 18–23, 52–53, 112–115, 118] тощо.

У сучасних критичних розвідках про першого академіка в галузі методики викладання літератури другої половини ХХ ст. простежується умовний поділ його творчості на періоди, відповідно до суспільно-політичної системи, соціокультурного розвитку України, зокрема відзначено, що у 1990-х О. Р. Мазуркевич зміг звільнитися від тоталітарної «опіки», долучитися до процесів нового прочитання творчості Миколи Гоголя, Пантелеймона Куліша та ін. («Наша національна гордість М. Гоголь» (1994), «Наша національна гордість М. Гоголь. Гоголь належить Україні» (1995), «Панько Куліш в оцінці М. Коцюбинського» (1996); відкрито стати на захист того, що протистояло радянському режиму («Рідне слово в концепції національної освіти» (1993), «Воскресіння нетлінного, відродження заповітного в концепції національної освіти» (1994).

Цікаво порівняти інтерпретації О. Р. Мазуркевичем мистецьких постатей, явищ в оглядовому розділі «Літературний процес к. ХІХ – поч. ХХ ст.» у підручниках із української літератури для 10 кл. 1990 та 1994 років [5; с. 6]. У першому – матеріал структуровано за ціннісними критеріями тоталітарної естетики: епіграф – цитата В. І. Леніна, вступ – окреслення марксистських методологічних підходів, ідейний зміст – пропагування «відкрито пов'язаної з пролетаріатом» літератури, яка «служить трудящим», міфологічних уявлень про «вирішальну роль» класиків марксизму-ленінізму, партійної періодики у розвитку нашого мистецтва, що Леся Українка, М. Коцюбинський, І. Франко, В. Стефаник, О. Кобилянська та ін. «активно поширювали» подібні праці, боролися з «декадентством», про видавничу промоцію росіянами творів українських письменників, «спорідненість» росіян, українців і білорусів та ін. Розмежується і протиставляється «передова література», «реалістична» та «буржуазна», «розтлінна». Висока ступінь заполітизованості простежується особливо у «списку рекомендованої літератури» із двох праць В. І. Леніна [5, с. 158–164]. У перевиданому кількома

роками пізніше підручнику О. Р. Мазуркевич «круто і рішуче позбавився старих догматів, офіційних стереотипів» (В. П. Мацько); вищезгадану тему висвітлено докорінно під іншим кутом зору. За епіграф на початку розділу узято слова Лесі Українки, історію української літератури к. ХІХ – поч. ХХ ст. доповнено іменами «буржуазних націоналістів»: Олени Пчілки, М. Вороного, О. Олеся, В. Винниченка, Б. Грінченка, М. Чернявського, А. Чайковського, Г. Чупринки, С. Воробкевича, Г. Хоткевича та ін., в оцінці яких автор спирається на засадничі принципи праць С. Єфремова, М. Грушевського, Д. Яворницького, О. Субтельного та ін., «об’єктивні» сучасні академічні підручники з історії української літератури різних періодів. Простежується тенденція до апологетики антирадянського (акцентування на «яскравій національній формі» красного письменства, згадки про «першу українську державу» – УНР, гімн «Ще не вмерла Україна», «пожертву загублених талантів», творчість письменників в «еміграції»), у несприятливих умовах чужини, репресії, заборонені твори – «могили в «спецфондах») [6, с. 200–202] тощо. Найважливішим у цій розвідці є послідовне намагання поставити українську літературу в європейський («слов’янський») контекст, вписати у «вселюдську світову культуру» [6, с. 191–203].

Серед найбільш цитованих, критично осмислених із понад трьохсот опублікованих робіт О. Р. Мазуркевича – книги «Метод і творчість» (К., 1973), «Нариси з історії методики української літератури» (К., 1961), «За рідне слово в рідній школі. На шляху становлення методики української літератури» (Київ – Херсон, 1995), які дозволяють визначити ґрунтовні науково-методичні ідеї вченого: побудова методологічного фундаменту вітчизняної педагогіки; відповідність її теорії, практики, «шляхів, форм і методів /.../ вимогам і завданням сучасності», важлива роль методичної компетентності («методичне озброєння вчителів») як складової професіоналізму; «входження» літературознавчого осмислення художнього твору у шкільний курс літератури, удосконалення на цій основі «змісту літературного курсу»; вивчення мистецьких явищ в «цільності і єдності /.../ змісту і

форми, почуття і мислі» [3, с. 28, 31, 32]; взаємозв'язок методів викладання та творчості учителя-словесника, значення читання, самостійної роботи учнів із текстами; в системі сучасної гуманітарної освіти українська література має стати базовим предметом реформованої національної школи.

Підсумовуючи, відзначимо, що знайомство студентів із життєписом О. Р. Мазуркевича дозволяє конкретизувати освітні компетентності: загальнокультурна (приклад людини енциклопедичних знань, учений-славіст, який володів польською, болгарською, словацькою, сербською, німецькою мовами, опублікував 16 статей у зарубіжних виданнях, книголюб), комунікативна (він запам'ятовується як привітна людина, із почуттям гумору, цікавий співрозмовник; зацікавлював аудиторію на лекціях «глибиною аналізу художнього твору», «емоційним, образним» (З. Е. Грузман) словом; високий статус наукового комініканта засвідчує захист під керівництвом О. Р. Мазуркевича більше 30 дисертаційних робіт), інформаційна (джерелознавець, автор історизованих посібників, «насичених великим фактичним матеріалом» (О. Г. Дзевєрін), ретельно підібраними документами), компетентність особистісного самовдосконалення (широкий досвід діяльності О. Р. Мазуркевича, який цікавився мистецтвом, філософією, психологією, економікою, політикою, світовою культурою тощо, тренував пам'ять – цитував великі за обсягом поетичні і прозові уривки з художніх творів українських класиків, працював до останніх днів, незважаючи на хворобу), ціннісно-сміслова (шлях дитини із батрацької сім'ї з глухого села на Вінниччині до учителя, директора школи, головного редактора журналу, доктора педагогічних наук, професора, академіка, свідчить про вміння вибирати цільові, значеннєві установки, вибудовувати індивідуальну освітню траєкторію, цілеспрямовано реалізовувати власну програму життєдіяльності).

Література

1. Березівська Л. Д. Життєвий шлях і науково-педагогічна діяльність Олександра Мазуркевича. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2013. № 10. С. 2–4.

2. Волошина Ніла Йосипівна – педагог, науковець, особистість: бібліографічний покажчик / упоряд.: Т. О. Яценко, О. В. Міщенко. Київ: УОВЦ «Оріон», 2020. 40 с.
3. Мазуркевич О. Р. Нариси з історії методики української літератури. Київ : Радянська школа, 1961. 375 с.
4. Міхно О. П. Виставка «Метод і творчість Олександра Мазуркевича». URL: http://www.pmu.in.ua/exhibitions/exhibition_mazurkevich/ (дата звернення: 15.03.2018).
5. Українська література: підручн. для 10 кл. / В. М. Борщевський та ін. Київ: Рад. школа, 1990. 319 с.
6. Українська література: підручн. для 10 кл. / В. М. Борщевський та ін. Київ: Рад. школа, 1994. 351 с.

Савченко Олександра Яківна,
*доктор педагогічних наук, професор,
головний науковий співробітник
відділу початкової освіти
Інституту педагогіки НАПН України.*

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ

***Ключові слова:** молодші школярі; уроки літературного читання; метод проектів; міжпредметні дослідницькі уміння.*

Сутність проектного навчання у початковій школі полягає у моделюванні і здійсненні процесу розв’язання значущих для дітей цілей, проблемних задач і ситуацій, що вимагають пошуків, досліджень, співпраці між собою і дорослими. Застосування методу проектів ґрунтується на взаємозв’язку навчальної, дослідницької, прогностичної і комунікативної складників навчального пізнання.

Незалежно від предметного змісту, участь дітей у проектній діяльності сприяє:

- збагаченню новими знаннями, інформацією, новими цінностями;
- розвитку умінь співпрацювати; визначати мету, планувати, розподіляти час, здійснювати самоконтроль і самооцінку;
- формуванню умінь працювати з різними видами інформації (збирання, аналіз, систематизація, узагальнення, збереження і спосіб використання);
- розвитку пізнавальних потреб, інтересів, дослідницької поведінки.

Навчальні проекти, які виконують молодші школярі на уроках літературного читання, можуть бути монопредметними і міжпредметними, передбачати різні способи організації навчальної співпраці, різні форми презентації результату.

Виконання проектів передбачає універсальні пошукові дії учнів, які актуалізують універсальні способи пізнання, а отже, є міжпредметними.

Застосовуючи метод проектів, організовуючи співпрацю учнів на уроках літературного читання, учитель може виступати у різних ролях: як координатор, консультант, учасник презентації проекту, член журі тощо. Разом з учнями, він обговорює тему проекту, орієнтує дітей на пошуки джерел інформації, цікавиться ходом роботи, використовує різні способи заохочення, допомагає здійснити презентацію. Учні є активними розробниками, керівниками груп, виконавцями-дослідниками, учасниками презентації. Разом з учителем вони висловлюють свої оцінки щодо результатів проекту.

З самого першого проекту вчителів слід брати до уваги, що успіх проектної роботи безпосередньо залежить від оволодіння учнями міжпредметними дослідницькими уміннями. До них належать:

- визначення мети діяльності (цілі визначення) і проблеми (задачі), яку слід розв'язати;

- передбачення дій, які треба виконати, та їх послідовності;
- заохочення виконавців проекту до самоконтролю, самооцінки, рефлексії.

Важливо також поступово знайомити дітей з різними формами презентації проекту (індивідуальна, групова, колективна), розкривати можливості поєднання слова і образу у донесенні задуму.

Для уроків літературного читання ми пропонуємо чимало завдань, які сприяють мотиваційній і процесуальній підготовці учнів до виконання проектів. Зокрема, починаючи з 2 класу, діти навчаються працювати з пам'ятками-алгоритмами, які визначають чітку послідовність дій, виконують завдання підручника, що передбачають різні способи навчальної взаємодії. Наприклад, завдання: попрацюйте в парі, поміркуйте разом, читаємо разом; будь дослідником; поміркуй, вислови свою думку.

Навчаючи дітей визначати послідовність подій у творі, вчитель акцентує увагу на важливості плану дій для правильного відтворення тексту і послідовного чіткого виконання будь-якої роботи, особливо тривалої, якою є участь у виконанні проекту.

Досвід, набутий другокласниками може бути основою для складання *(пам'ятки учаснику проекту, яку доцільно використати у процесі обговорення теми і послідовності розроблення проекту.*

- Чим ця тема мене зацікавила?
- Для чого (з якою метою) я працюватиму над проектом?
- Що я сам/сама можу зробити? Коли краще?
- Що мені потрібно для роботи?
- Якого результату я очікую?
- Як би я хотів/хотіла показати результат проекту?

Така пам'ятка є опорою для індивідуальних висловлювань учнів, визначення мислительних дій, виявлення їхньої мотивації, обговорення мети, завдань, способів виконання, очікуваного результату; мотивація на успіх.

В оцінюванні результатів проектної діяльності молодших учнів є різні підходи. Критерії, форми, спосіб оцінювання залежать

від теми, тривалості проекту, його зв'язку з програмовим матеріалом, складності роботи, яскравості, переконливості презентації.

Важливо, щоб на початку роботи над проектом вчитель разом з дітьми визначили, як буде оцінюватися проект, за якими критеріями (вимогами). Це сприятиме цілеспрямованості та відповідальності виконавців проекту. Тому в процесі роботи і під час оцінювання завершеного продукту учні мають висловлювати свої судження, вмотивовано звертаючись до вже відомих їм орієнтирів. (Що ми одержали? Де це можна застосувати? Кому це можна показати? Чого я навчився? Що було цікавим? Що, на мою думку, можна було зробити по-іншому?).

Тематика міжпредметних проектів на уроках з літературного читання може бути досить різноманітною: ознайомлення з творчістю поета, письменника, твори якого викликали особливий інтерес дітей, з пам'ятними місцями, які пов'язані з літературою рідного краю, із створенням вистав за прочитаними творами; журналів, книг-саморобок, дослідження походження значущих для українців символів, відображення знаменитого літературного героя в різних видах мистецтва і т. ін.

Зауважимо, що проектна робота не повинна переобтяжувати дітей. У 2 класі доцільно виконувати короткочасні проекти 1–1,5 тижні, у 3–4 – середньої тривалості (до 2 тижнів).

Отже, використання методу проектів на уроках літературного читання є важливим ресурсом загальнонавчального і літературного розвитку учнів. Ефективність цього методу визначається цікавістю і значущістю тематики, підготовкою дітей до проектної діяльності, правильним використанням МПЗ. Зокрема, слід навчати учнів оволодівати універсальними дослідницькими вміннями: визначати мету своєї роботи, самостійно працювати з джерелами, співпрацювати у парі, групі, в колективі; оволодівати вміннями оцінювати результати проекту та свою участь у досягненні спільного результату.

Література

1. Барановська О. В. Модернізація змісту профільного навчання в світлі міжпредметної інтеграції. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2015. № 5. С. 94–100.
2. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.). Київ: Богданова А. М., 2009. 404 с.
3. Голуб Г. В., Чуракова О. В. Метод проектов как технология формирования ключевых компетентностей учащихся. Самара: Профи, 2003. 236 с.
4. Онопрієнко О. В. Проектна діяльність у початковій школі: метод. посіб. Київ: ТОВ «СІТПРІНТ», 2013. 83 с.

Ситченко Анатолій Люціанович,

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри української мови і літератури
Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського
sital50mnu@gmail.com*

Гончар Марія Анатоліївна,

*вчителька української мови і літератури
Іванівської ЗОШ 1-III ступенів імені І. Рачкова
Очаківського району Миколаївської області
ivanenkomaria97@gmail.com*

ДУХОВНІСТЬ ЯК МЕТОДИЧНА КАТЕГОРІЯ

Ключові слова: *читацька культура, духовний світ учня-читача, складники духовності, методична категорія духовності, єдність естетичного і духовного.*

Категорія духовності виступає предметом багатьох гуманітарних наук, у кожній із яких розглядається у відповідному аспекті, але завжди асоціюється з рівнем людської культури та

супільного ідеалу. Поняття духовно розвинутої особистості здебільшого пояснюється у контексті філософії людиноцентризму (В. Кремень) і пов'язане з внутрішнім світом людини, визначається характером та спрямованістю її життєдіяльності (А. Козлов).

У науковій літературі нерідко в якості синонімів уживаються різні терміни на означення поняття духовності: дух, душа, внутрішній світ, естетичний ідеал тощо. Опорним у дослідженні обираємо поняття духовності, визначене А. Козловим як літературознавча категорія: «Добро- чи злотворча спрямованість внутрішнього світу людини (персонажа) чи спільноти, таке ж спрямування їхніх висловлювань, дій, вчинків і діяльності, а також цілеспрямовання самого способу життя складають їхню духовність або, відповідно, антидуховність» [1, с. 85-86].

Яскравим прикладом духовності (або бездуховності) служить літературний персонаж, який виражає свою життєспрямованість у намірах і вчинках, роздумах і переживаннях, ставленні до себе й інших людей тощо, або художній твір загалом. Аналізуючи прочитане, учні більшою або меншою мірою переймаються проблемами літературного героя, естетичними орієнтирами автора, входячи таким чином до особистісної системи ціннісних координат. У Пояснювальній записці до навчальної програми з української літератури для 5–9 класів зазначено, що українська література засобами мистецтва слова «...допомагає збагачувати внутрішній світ людини, формувати сильний характер, широкий світогляд, особисту культуру, спрямовувати морально-етичний потенціал, розвивати інтелект, творчі здібності, естетичний смак» [3, с. 7]. Таким чином, зусилля вчителя літератури прямо відповідають завданням духовного розвитку особистості.

Проблема формування духовного світу в учнів-читачів засобами мистецтва слова є не лише філософською, культурологічною чи літературознавчою, а й методичною, що виводить це поняття на новий категоріальний рівень. Оскільки структура кожного поняття потребує відповідної системи розумових дій, спрямованих на його засвоєння, то уточнимо його зміст. Зважаючи на вище наведене програмове пояснення формувальних

можливостей української літератури як свідчення «високого духовного та цивілізаційного розвитку» народу, можемо визначити такі складові поняття духовності: *інтелект*, *моральність* і *воля*, а вже вони зумовлюють «широкий світогляд», «особисту культуру», «сильний характер» і «творчі здібності» особистості. Отже, духовність як методична категорія має саме такі характерні властивості, що є домінантними для цього поняття і відповідними моделі культури, яка становить єдність знань, регулятивів діяльності та ціннісних орієнтацій [3]. На трискладний характер поняття духовності вказував і А. Фасоля, який спеціально досліджував цю методичну проблему [5]. Отже, поняття духовності тісно пов'язане з метою й змістом роботи вчителя літератури.

У формувальному процесі навчання літератури не менш важливим є визначення закономірностей розвитку духовності, ключовою з яких вважаємо зорієнтованість на виховний ідеал, що є синтезом народної мудрості й моралі та естетичного кредо митця. Спираючись на цей вірець духовного світу особистості, який століттями супроводжував історичний розвиток народу, Т. Яценко, наприклад, уперше розробила періодизацію становлення методики навчання української літератури як науки [6, с. 58-71]. Адже художній твір, насамперед його персонажі, є інтерактивним втіленням естетичного ідеалу митця, який у своїй духовності має дорівнятися до виховного ідеалу народу. Тоді й читач, який глибоко занурився в художній світ письменника, спроможний наблизитися, як зазначив Л. Виготський, до його рівня, зазнавши впливу прочитаного. Шкільне вивчення літературного твору тим і відрізняється від літературознавчо-критичного, наукового, що розраховане на особистісне сприйняття художнього образу й твору, на що вказують методисти (Н. Волошина, О. Мазуркевич, В. Маранцман, Б. Степанишин) і психологи (Г. Костюк, О. Никифорова), на чому наголошував В. Сухомлинський. Актуалізується формальний, власне методичний аспект формування духовного середовища літературної освіти школярів.

Методична наука і шкільна практика навчання української літератури на сучасному етапі активно здійснює теоретичне обґрунтування і практичну реалізацію компетентнісного підходу до освіти підростаючого покоління, нерідко мотивуючи свою педагогічну діяльність потребами працевлаштування на ринку праці та необхідністю відповідати запитам роботодавців. Така «технократична» обмеженість педагогічної справи вступає в певну суперечність із завданнями духовного розвитку школярів, на яку вказують сучасні вчені (В. Кремень) та від якої застерігали філософи минулого (П. Юркевич), мотивуючи свою позицію протиріччями, що виникають між особистими інтересами людини та суспільним ідеалом, слушно зауважуючи, що для підготовки фахівця досить і професійної школи.

Але не тільки виробничі аспекти знижують пафос особистісно орієнтованої парадигми освіти, яка пропагується в українській школі. В умовах пандемії коронавірусу на державному рівні у різних країнах попереджають про ситуацію, коли доведеться обирати, кому жити, а хто має померти, оскільки не можна подолати раптовий масив цієї підступної хвороби. Очевидно, відбувається переоцінка цінностей, і особистісний пріоритет значно втратив свій масштаб. Утім, учені й раніше ремствували, що пріоритет особистого над суспільним не дає позитивного результату, та й примат громадського над особистим довів свою сумнівну вищість (В. Лутай). Отже, важливим чинником духовності виступає оцінка, як справедливо підкреслює А. Козлов і на чому наголошують культурологи, маючи на увазі ціннісні орієнтації особистості.

Оскільки потужний потенціал духовності живиться розумом і моральністю, вектор дії яких окреслюється за ціннісними орієнтирами кожної особистості й суспільства загалом, то й методичні дії мають спрямовуватися на формування розумових здібностей учнів, виховання їх на кращих зразках української літератури у відповідності з суспільним та письменницьким ідеалом, заради ціннісних орієнтацій шкільної молоді. Філософія педагогічної дії (вислів І. Зязюна) реалізується на засадах

проектваності й керованості навчально-виховного процесу, єдності емоційно-чуттєвого й раціонального аспектів літературного аналізу, водночас передбачає і нову філософію учнівської дії – концепцію вільного навчання. Тільки свобода волевиявлення особистості є тим потужним чинником, який забезпечує духовну свободу кожної окремої людини, робить її здатною до самонавчання й самовиховання, творчої ініціативи та продуктивної самодіяльності.

Освіта школярів на засадах вільного навчання за всіма ознаками відповідає правилам технологізованого пізнавального процесу, покликаного забезпечити учнів не лише знаннями, а й правилами їх засвоєння та оперування, тому вже має ціннісне значення, сприяючи свідомому й зацікавленому опануванню компетентностями, як предметними, так і ключовими. У цьому контексті доцільно визначити і духовну компетентність – як синтетичну, універсальну методичну категорію, що забезпечує триєдність розумових, моральних та вольових якостей особистості, помножує наслідок впливу прочитаного на становлення її характеру за рахунок цілеспрямованих педагогічних та учнівських дій у шкільному курсі української літератури.

Отже, духовність як методична категорія означає науково обґрунтовану навчальну взаємодію суб'єктів педагогічного процесу, спеціально спрямовану на формування в учнів-читачів знань, умінь, віри та уявлень про духовний потенціал художнього твору, потужну енергію мистецтво слова, здатного передавати неперехідні людські цінності, національні й загальнолюдські, прийдешнім поколінням, збагачувати внутрішній світ кожної людини, скеровувати її розум, мораль і волю на вдосконалення свого життєвого ладу й суспільного буття.

Література

1. Козлов А. В. Духовність як літературознавча категорія: монографія. Київ: Акцент, 2005. 272 с.
2. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. 2-е вид. Київ: Т-во «Знання» України, 2011. 520 с.

3. Подольська Є. А., Лихвар В. Д., Іванова К. А. Культурологія: навч. посіб. Київ: Центр навч. літ., 2003. 288 с.
4. Українська література. 5–9 класи. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Київ: Наказ МОН України від 07.06.2017 № 804. 82 с.
5. Фасоля А. М. Формування духовного світу особистості у процесі вивчення української літератури (9–11 класи): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2000. 18 с.
6. Яценко Т. О. Тенденції розвитку методики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): монографія. Київ: Педагогічна думка, 2016. 360 с.

Васюта Світлана Дмитрівна,
*кандидат педагогічних наук,
учитель-методист, учитель
української мови і літератури
НВК № 19 м. Рівного,
vasyutas.noosfera@gmail.com*

ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧНЯ-ЧИТАЧА В КОНТЕКСТІ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

***Ключові слова:** інноваційні технології, міжпредметні зв'язки, інтегральний урок, STEM-освіта, проблемне навчання, художній твір, дослідницька робота.*

Сучасний стан мовно-літературної освіти в Україні має відповідати на запити здобувача освіти Нової української школи щодо формування й розвитку його інтелектуальної сфери. Світ сучасних технологій, концепцій потребує нових підходів розв'язання цих завдань, що зумовлює застосування інтеграційних підходів в освіті. Створення інноваційного середовища для ефективного управління освітнім літературним процесом перед-

бачає застосування вчителем-словесником інтерактивних, інформаційно-комунікаційних, ігрових технологій, проблемного навчання, технологій диференційного навчання, STEM-освіти задля формування компетентного учня-читача.

Українська література як шкільний предмет передбачає завдання, спрямовані на використання здобувачем освіти досвіду читацької діяльності для розв'язання життєвих проблем, викликів сьогодення. Оскільки нормативні освітні документи передбачають формування не лише предметної (літературної), а й ключових і міжпредметних компетентностей [4, с. 7], останні з яких виробляються під час вивчення кількох предметів, то цілком прийнятним у вивченні української літератури є використання міжпредметних зв'язків.

Актуальність застосування інноваційних технологій зумовлена тим, що оновлена програма з предмета «Українська література» покликана сприяти розвитку умінь здобувача працювати з різними видами інформації, здійснювати пошуково-дослідницьку діяльність (знаходити, сприймати, аналізувати, оцінювати, систематизувати, зіставляти різноманітні факти та відомості). STEM-освіта якраз й передбачає формування перерахованих вище вмінь здобувача освіти, що виявляються в результатах його навчально-пізнавальної діяльності – навичках оцінювати, обґрунтовувати, критично ставитися, робити судження.

Проблема впровадження інноваційних технологій (зокрема у сучасній методиці літературної освіти (Бачинська М. В., Гоголь В. В., Попова Л. О., Токмань Г. Л., Гораш К. В., Лілік О. О., Коваленко В. М., Яценко Т. О., Овдійчук Л. М., Ситченко А. Л., Шуляр В. І.) є досить актуальною і визначається «як система новаторських способів педагогічних дій, форм і засобів навчання, спрямована на оптимізацію процесу навчання» [3, с. 247].

Інтеграція в системі літературної освіти має передбачати формування міждисциплінарного підходу до вивчення явищ і процесів, розвиток системного мислення учня-читача. Такі уроки мають на меті заповнити інформаційне поле учнів із різних галузей знань. Цілком слушно В. Шуляр обґрунтовує поняття інтегральний

урок літератури як заняття, що полягає в об'єднанні зусиль учителів різних предметів у його підготовці й проведенні, а також в інтеграції знань про літературно-мистецьке явище, поняття, факти, які є об'єктом вивчення і здобуваються засобами різних навчальних дисциплін [5, с. 84]. Прикметно, що науковець інтегровані й інтегральні уроки класифікує за змістом і дидактичною метою (гуманітарні, природничо-математичні, інформаційно-технологічні, змішані).

Вагомими набутками вітчизняної методики літератури щодо засадничих основ в питаннях міжпредметних зв'язків у процесі вивчення літератури є науковий доробок доктора педагогічних наук, професора, члена-кореспондента АПН України Н. Й. Волошиної. Учений, акцентуючи увагу на важливості утворення в учнів єдиної узагальненої системи знань про навколишній світ, рекомендує на уроках української літератури систематично, цілеспрямовано встановлювати міждисциплінарні контакти, викликати в учнів стійкий інтерес до такої роботи, формувати вміння її виконувати. Н. Й. Волошина, глибоко дослідивши питання застосування міжпредметних зв'язків, визначила їх синхронний й асинхронний різновиди, види взаємодій (лінійну, протилежну, проблемну), тричленну структуру (педагогічний варіант зв'язків між різними видами мистецтва; педагогічний варіант зв'язків між науками, зв'язки методичного характеру [2, с. 196–229]).

Нині діюча Програма з української літератури, на жаль, не передбачає можливості здійснення міждисциплінарних зближень гуманітарних предметів з математично-природничими дисциплінами, окрім зближення літератури з предметами гуманітарного й естетичного циклів. Суголосні з Н. Й. Волошиною в тому, що при потребі словесник може робити виходи в будь-який інший курс шкільної науки. Також слушна заувага вченої щодо міжнаукових зв'язків як компонента міжпредметних, що дає змогу вчителям здійснювати їх на уроках всіх дисциплін.

STEM-орієнтований підхід до навчання – один із актуальних напрямів модернізації та інноваційного розвитку природничо-

математичного й гуманітарного профілів освіти. STEM- програми розробляються за такими напрямками, як інтегровані, міжпредметні навчальні програми. Така технологія на уроках гуманітарного та природничо-математичного циклу передбачає компетентісно орієнтовані форми та методи навчання, дослідницьку діяльність, інтерактивні методи групового навчання, проблемні методики з розвитку критичного і системного мислення, здобуття результативного досвіду проектної діяльності.

Повість «Не-ангел» С. Гридін (рекомендований нами для додаткового читання у 8-9 класах) може бути придатним для застосування STEM-технології з таких предметів, як психологія, література, математика, фізика. Цьому сприяє драматичний зміст повісті, головним персонажем якого є підліток, його однокласники, друзі, сім'я. С. Гридін моделює складні ситуації у сім'ях (відстороненість, насильство, п'янство). Причиннево-наслідкові зв'язки таких експериментів у «Не-ангелі» виявляють, що відсутність еталона батька призводить до втечі дитини з дому. Набутий досвід вижиття «на дні» і на вулиці не проходить для Олеся безслідно, а стає хорошим уроком витривалості. Підліток усвідомлює, що шлях віднайдення себе справжнім буде важким: визнати помилки, подолати страх, наважитися на вчинок. Зважаючи на такі драматичні колізії твору, пропонуємо спільну тему для дослідження – «Час і простір у повісті «Не-ангел» С. Гридін: метафізичний вимір». Дослідницькі завдання з різних дисциплін передбачають вирішення певних задач, що відтворені на слайдах (ілюстрація і завдання). Додаток 1.

Слайд перший. Література. Завдання. 1. Відтворіть послідовність подій твору в часі відповідно до композиції за допомогою ілюстрацій. 2. Прокоментуйте зміни у характері Олеся протягом цього часу.

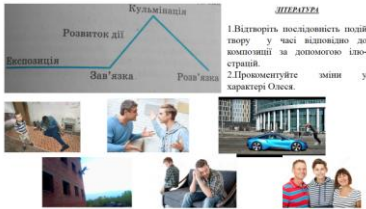
Слайд другий. Психологія. Задача. Як психічна травма в дитинстві вплинула у подальшому на взаємини батька і сина?

Слайд третій. Математика. Задача. Знайти шлях, який потрібно проїхати автомобілю до повної зупинки, якщо його початкова швидкість 40 км/ год, а гальмування 5 с.

Слайд четвертий. Знайти роботу, яку виконує хлопець масою 50 кг під час стрибка з другого поверху будівлі висотою 7 м.

Таким чином, інтегральний урок літератури, дослідницькі завдання з різних дисциплін мають місце в літературній освіті здобувача. Такі заняття проводяться з метою активізації уваги учнів до літературної проблеми шляхом залучення знань з іншого предмета, (проблеми). STEM-освіта є технологією формування та розвитку розумово-пізнавальних і творчих якостей учнів. Компетентний учень, що набув досвіду у процесі STEM-освіти, – це особистість, яка вміє побачити в проблемі якомога більше можливих сторін і зв'язків, це здобувач, який здатен сформулювати дослідницьке запитання і, уникаючи шаблону, запропонувати шляхи його вирішення неординарно, креативно, критично і творчо.

Додаток 1.



ЛІТЕРАТУРА

1. Відтворіть послідовність подій твору у часі відносно до композиції за допомогою ілюстрацій.
2. Провантуйте зміни у характері Олеса.

психологія

ЗАДАЧА. Як психічна травма дитинства вплинула на подальші взаємини між батьком і сином?



МАТЕМАТИКА

ЗАДАЧА. Знайти шлях, який потрібно проїхати автомобілю до повної зупинки, якщо його початкова швидкість 40 км/год, а час гальмування 5 с?



ФІЗИКА

ЗАДАЧА. Знайти роботу, яку виконує хлопець масою 50 кг під час стрибку з другого поверху будівлі висотою 7 м?



Література

1. Грідін С. Не-ангел: повість. 2-ге вид. Київ: ВЦ «Академія», 2017. 128 с.
2. Наукові основи методики літератури: навч.-метод. посіб. / за

- редакцією доктора педагогічних наук, професора, члена-кореспондента АПН України Н. Й. Волошиної. Київ: Ленвіт, 2002. 344 с.
3. Токмань Л. Г. Методика навчання української літератури в середній школі: підручник. Київ: ВЦ «Академія», 2012. 312 с.
 4. Українська література. 5–11 класи: навчальні програми, методичні рекомендації про викладання навчального предмета у закладах загальної середньої освіти у 2019/2020 навчальному році, вимоги до оцінювання / укладач О. Ю. Котусенко. Харків: Вид-во «Ранок», 2019. 192 с.
 5. Шуляр В. І. Планування літературної освіти школярів: технологічна концепція. Практико-орієнтована монографія / за ред. члена-кореспондента АПН України, д-ра пед. наук, професора Н. Й. Волошиної. Миколаїв: Вид-во «Ч», 2006. 95 с.

Овдійчук Лілія Миколаївна,
*кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри української мови та
літератури історико-філологічного факультету
ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка С. Дем'янука, м. Рівне,
lilia_regi@ukr.net*

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ У КОНТЕКСТІ ІННОВАЦІЙ В ОСВІТІ

Ключові слова: *майбутній вчитель української мови та літератури, інновації, особистісно зорієнтована технологія, технологія критичного мислення, ІКТ.*

Освіта як видатний культурний винахід людства протягом усього існування забезпечувала «соціокультурне самовідтворення суспільства» [7, с. 28]. Нині освіта перебуває під впливом глобальних змін у соціумі, тотальної діджиталізації і не завжди

встигає реагувати на цивілізаційні виклики. Ті, хто навчають і навчаються, взаємодіють у межах традиційних форм та інноваційних процесів в освіті. Відповідно, інновації набули значного поширення в усіх сферах життя й успішно інтегруються в освітній процес. Для сучасної професійної освіти характерний перехід до нових освітніх стандартів, які відображають найновіші тенденції та передбачають упевнений поступ до європейських цінностей.

Сучасні заклади вищої освіти зосереджені на вдосконаленні професійної підготовки педагогічних працівників для закладів середньої освіти через реформування змістових і діяльнісних аспектів навчання, які відображаються в оновленні освітніх програм, навчальних планів. Основні документи, що регламентують кардинальні зміни у фаховій підготовці бакалаврів та магістрантів: «Про освіту» (1991), «Про вищу освіту» (2014), «Концептуальні засадами розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір» (2004), «Біла книга національної освіти в Україні» (2010), «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 рр.» (2012), галузева Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти (2013), Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті, Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, – акцентують на зміні загальної філософії освіти, «освіти, яка б забезпечила комфортне існування людини у XXI столітті» [1, с. 6] Взаємозалежність освітнього процесу від «духу епохи» (у філософії освіти цей термін трактують як філософське узагальнення найвеличніших наукових і культурних надбань, виходячи з яких людство вибудовує свою соціальність, проектує майбутнє, готує до життя в ньому підрастаюче покоління [6, с. 11]) спостерігалася протягом усього становлення людського суспільства: від міфологічної, природовідповідної, теологічної, гуманістичної, раціоналістичної, псевдогуманістичної (ідеолого-конфронтаційної), технократичної (модерністської) до глобалізаційно-інформаційної освітньо-виховної парадигми [6, с. 17] Таким чином доба нинішня – це світоглядно еkleктивна, глобалізована,

технологізована, тотально мас-медійна, інформаційно перенасичена і характеризується своєю заангажованістю у віртуальний світ.

Як жити у такий час у такому світі і, головне, як впливати на нього, як змінювати – такі питання постають перед учасниками навчального процесу в усіх закладах освіти. Найперше такі виклики стоять перед майбутніми педагогами, які завтра прийдуть до загальноосвітньої школи й будуть навчати й виховувати молоде покоління.

У такій ситуації освіта, зокрема вища професійна, пристосовується до тих змін, які охопили людство на межі тисячоліть у зв'язку з технологізацією, інтенсивним розвитком інформаційно-комунікаційних технологій. І не тільки пристосовується, а намагається озброїтися новітніми технологіями, використати цивілізаційні винаходи сучасності для поліпшення якості освіти підготовки фахівців.

В освітній професійній програмі спеціальності 014 Середня освіта (українська мова і література), розробленої робочою групою фахівців Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука, стейкхолдерів, спеціалістів з інших ВНЗ зазначено, що «організація освітнього процесу здійснюється на засадах, спрямованих на реалізацію принципів студентоцентрованого навчання за наступними формами: навчальні заняття (лекція, семінарське, практичне, індивідуальне заняття, консультація), самостійна робота, практична підготовка, контрольні заходи, які можуть відбуватися в освітніх і культурних установах та закладах (музеях, просвітницьких та громадських центрах, навчальних закладах різних типів тощо).

Перевага надається активним формам проведення занять (тренінгові методики, ділові ігри, круглі столи, евристичні бесіди, дискусії тощо), що розвивають у студентів культуру мислення та навички фахового спілкування. Заняття зі студентами відбуваються на засадах діалогу та партнерської взаємодії» [4, с. 4].

Майбутній учитель української мови та літератури має бути озброєний фактичними знаннями та навичками з предметів циклу загальної та фахової підготовки добре володіти літературознавчим

інструментарієм, сучасними інноваційними методиками, інформаційно-комунікаційними технологіями, критичним та системним мисленням, особистісними цінностями, тобто володіти загальними, фаховими, предметними компетентностями. Для реалізації таких цілей необхідний системний підхід на основі упровадження в навчальний процес інноваційних технологій.

Викладання предметів загальної і професійної підготовки має відбуватися на засадах особистісно зорієнтованої технології, яка формує індивідуальні якості студента, і при цьому враховуються його особистісні зацікавлення, індивідуальна траєкторія навчання, психологічні особливості. «Сучасний освітній процес не може не враховувати, що відбулися суттєві зміни в рейтингу основних джерел розвитку особистості. Зокрема, в епоху інформаційного суспільства суттєво змінилося співвідношення впливу сім'ї, організованої освіти і засобів мас-медіа, Інтернету, електронних носіїв інформації на формування особистісних якостей і мислення» [2, с. 11] Тому сучасному викладачеві важливо перехопити ініціативу і стати для студентів орієнтиром в інформаційному просторі, особистістю, яка відповідає «духу епохи». «Відповідно, необхідні технології навчання, які у комплексі несли б у собі медійний, динамічний та емоційно насичений образ представника референтної групи, який презентує необхідну інформацію, гуманістичні цінності і творчий стиль мислення, а також образ самої інформації та, з іншого боку, можливість реального і самостійного її отримання і перетворення» [2, с. 12].

У процесі викладання фахових дисциплін надзвичайно важливим є застосування технології критичного мислення. «Критичне мислення має бути цілеспрямованим, здатним до саморегуляції процесом судження, що здійснюється через інтерпретацію, аналіз, оцінку і виведення висновків, а також через усвідомлення фактологічних, концептуальних, методологічних, критеріологічних чи контекстуальних засад, на яких це судження базується. Критичне мислення необхідне як зняряддя дослідницького пошуку (inquiry). Будучи таким, воно є силою вивільнення в освіті й потужним ресурсом особистого та громадянського життя» [5,

с. 243]. Поки у навчальний процес означеного навчального закладу (і в переважній більшості вишів) не введено курс «Критичне мислення», необхідність застосування цієї технології є очевидною з огляду на формування «серцевинних вмінь» майбутнього фахівця і на формування особистості, що здатна критично мислити. Формування такого типу мислення у майбутніх учителів української мови та літератури можливе на основі аналізу художніх текстів, літературознавчих досліджень, першоджерел (мемуарної та епістолярної літератури). Застосування елементів цієї технології формує у здобувачів вищої освіти інтелектуальні вміння високого рівня: усвідомлення та оцінку проблеми, висування гіпотези, пошук вирішень, доведення чи спростування за допомогою аргументів і контраргументів та важливі особистісно значущі якості: об'єктивність, неупередженість, толерантність до інших думок та їх репрезентантів, визнання помилок.

Інформаційно-комунікаційні технології є одним із найефективніших новітніх засобів роботи з інформацією в усіх сферах суспільного життя, у тому числі й в освітній галузі. Необхідність інтегрування ІКТ у процес вивчення загальних і фахових дисциплін очевидна з огляду на сучасні тенденції створення інноваційного середовища в закладах вищої освіти. Застосування хмарних технологій, систем MOODLE, ZOOM створює нові можливості в навчальному процесі майбутніх учителів української мови та літератури та сприяє формуванню у них важливої загальної компетентності ЗК-5, «здатність використовувати інформаційно-комунікаційні технології» (4, с. 5).

Те, що володіння ІКТ в сучасну епоху є життєво важливими, засвідчує нинішня ситуація, яка склалася в освіті на фоні пандемії, спричиненої коронавірусом COVIT-19. Для забезпечення навчального процесу у ЗВО застосовують дистанційну форму навчання, яка забезпечується системами MOODLE і ZOOM «MOODLE (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) – це модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище, яке називають також системою управління навчанням (LMS), системою управління курсами (CMS),

віртуальним навчальним середовищем (VLE) або просто платформою для навчання, яка надає викладачам, учням та адміністраторам дуже розвинутий набір інструментів для комп'ютеризованого навчання, в тому числі дистанційного» [8].

Кожен студент (навіть який раніше не користувався дистанційною формою навчання) на період карантину отримав логін і пароль для персонального доступу до дистанційних курсів. Наприклад, дистанційний курс «Дитяча література» (автор і тьютор Овдійчук Л. М.) [3] розроблений таким чином, що користувачі мають змогу ознайомитися з лекційним матеріалом, виконати практичні завдання, індивідуальну та самостійну роботу. Оцінювання обумовлене відповідно до кожного завдання, є місце для коментарів викладача у випадку, якщо завдання виконане неправильно або ж потребує певної корекції. Передбачено також тестовий контроль за двома змістовими модулями та завдання для підсумкового контролю (екзамен) у вигляді тестів (їх 100) Зі ста програма обирає 40 тестів для кожного учасника індивідуально й оцінювання відбувається автоматично. Для забезпечення більш контактного взаємозв'язку між учасниками навчального процесу в університеті створено доступ до програми ZOOM, яка дозволяє проводити лекції, практичні, спілкуватися в чаті за розкладом, що розміщений у GOOGL-календарі. Щодо означеного курсу, то одним із завдань є вивчення текстів напам'ять. Для перевірки виконання цього завдання доречно буде присвятити одне заняття.

Таким чином, у процесі дистанційного навчання студенти опановують знання, тобто у них формуються певні програмні результати навчання з конкретних предметів, а також студенти мають можливість оволодівати новими ІК технологіями, що в сукупності сприяє формуванню загальних, фахових і предметних компетентностей, зокрема, «здатність до пошуку інформації, її аналізу й критичного, здатність застосовувати набуті знання в практичних ситуаціях., здатність використовувати інформаційно-комунікаційні технології, здатність до самовдосконалення та саморозвитку, здатність до адаптації та дії в новій ситуації на основі креативності» [4, с. 5].

Отже, в освітньому просторі інновації є показником змін у навчальному середовищі закладів вищої освіти і запроваджуються на виклики часу, тому оволодіння ними з боку суб'єктів викладання та учіння є необхідністю. Важливим аспектом майбутніх досліджень та практичних розробок є проблема інтегрування у навчальний процес ЗВО, які готують майбутніх учителів української мови та літератури, технології критичного мислення, особистісно зорієнтованої технології та ІКТ.

Література

1. Андрущенко В. Філософія освіти XXI століття: у пошуках перспективи. *Філософія освіти*. 2006. № 1. С. 5–12.
2. Берулава Г. А., Берулава М. Н. Инновационная методологическая платформа высшего образования. *Вестник университета Российской академии образования*. 2012. № 4. С. 8–36.
3. Дитяча література. URL: <http://edu.regi.rovno.ua/course/index.php?categoryid=161>.
4. Освітня професійна програма 014 Середня освіта (Українська мова та література). 2016. URL: <http://www.megu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/04/OPP-2016-2018-uml.pdf> (дата звернення: 30.04.2020).
5. Тягло О. Досвід засвоєння критичного мислення в українській вищій школі. *Філософія освіти*. 2017. № 2 (21). 240–257.
6. Філософія освіти: навч. посібн. / за заг. ред. В. Андрущенко, І. Передборської. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 329 с.
7. Шевченко В. Філософія освіти: проблеми самовизначення. *Філософія освіти*. 2005. № 1. С. 18–29.
8. Що таке MOODL? URL: <https://moodle.org/mod/page/view.php?id=8174>

Грицак Наталія Русланівна,
кандидат філологічних наук,
докторант кафедри методики
викладання світової літератури
Національного педагогічного
університету імені М.П. Драгоманова,
grycak78@ukr.net

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ ЖАНРОВОГО АНАЛІЗУ РІЗНОНАЦІОНАЛЬНИХ БАЙОК

***Ключові слова:** байка, жанр, жанровий аналіз, студент-філолог.*

Особливе місце серед фахових компетентностей студента-філолога належить компетентності аналізу жанрової природи художнього твору. Не втрачає своєї актуальності думка Є. А. Пасічника, що «виробити в учнів звичку аналізувати художній твір з урахуванням його особливостей, навчити їх бачити жанрову розмаїтість, художню неповторність літературних творів – одне з найважливіших завдань учителя літератури» [5, с. 291]. Позиція знаного науковця є для нас методологічно ваговою, адже майбутній учитель-філолог повинен усвідомити, що жанр визначає концепцію і стратегію аналізу художнього твору. Подібної думки дотримуються й сучасні методисти. Так, наприклад, розмірковуючи про особливість вивчення байки, Г. Л. Токмань пропонує при аналізі сюжету використовувати такі прийоми роботи, як переказ, план, визначення сюжетних компонентів. Утім, зазначає методист, треба пам'ятати про наявність у байці гострого конфлікту і діалогів, тому варто прочитати твір за ролями. Натомість, справедливо наголошує вчений, ліричне начало потребує звернення до аналізу поетичної мови, моралі, алегорії [7, с. 72–73]. Окреслені аспекти пов'язані з жанровою специфікою байки, адже неповторність цього жанру розкривається у тому, що

розповідь про подію наближає байку до епічного твору, віршована форма і образність мови – до ліричного твору, натомість гострий конфлікт – до драматичного твору. Крім цього, у байці в алегоричній формі передано своєрідний національний код (спосіб життя, народну мудрість, морально-етичні цінності). Звідси, майбутній учитель-філолог повинен добре знати жанрову природу того чи іншого художнього твору, яка моделює специфіку аналізу цього твору.

У запропонованій розвідці (у межах регламентованого обсягу) проілюструємо орієнтовний алгоритм жанрового аналізу байки «Лисиця й виноград» Езопа, Ж. де Лафонтена, І. Крилова, Л. Глібова.

Першим кроком жанрового аналізу є з'ясування зі студентами усталених ознак жанру байки. Ефективною є розробка зі студентами пам'ятки жанру. Так, майбутні вчителі увиразнюють іманентні елементи виучуваного жанру, зокрема: 1) поєднання художнього й естетичного змісту, що відображено у сталій композиції та розповіді про подію; 2) персонажі байки (тварини, рослини, люди) є антагоністами, які узагальнюють певні абстрактні уявлення про справедливість, лицемірство, підлабузництво тощо; 3) гострий конфлікт байки розкривається у зіткненні морально-етичних, соціальних ідей; 4) мова байки є національно-кolorитною, насичена яскравими висловами, прислів'ями, афоризмами, приказками.

На цьому етапі жанрового аналізу продуктивним також є проведення жанрових п'ятихвилинок, що зорієнтовані на систематизацію, повторення та поглиблення теоретичного матеріалу. Так, студенти у форматі бліц-опитування надають відповіді на такі питання: Засновником жанру байки вважають? Які жанрові ознаки притаманні байці? Назвіть українських байкарів? Які спільні жанрові ознаки є між байкою і притчею? Якими жанровими ознаками відрізняється байка і казка?

Наступним кроком жанрового аналізу є виокремлення студентами типових і авторських ознак жанру байки. Так, майбутні вчителі звертають увагу, що назва «Лисиця й виноград» апелює до

дійових осіб байки, крізь призму їхньої взаємодії розвивається сюжет і увиразнюється мораль: «Коли хтось неспроможній досягти чогось, посилається на обставини» (Езоп) [2, с. 83]; «Так завидючий чоловік // На брехні верне свій язик; // Чого не втне чи не доставе – // Усе погане» (Л. Глібов) [18]. Порівняльний аналіз жанрових ознак дозволить студентам увиразнити жанрову специфіку, зокрема Ж. де Лафонтен та І. Крилов не додають обов'язків жанровий компонент – мораль.

Коментоване читання байки сприяє розумінню студентами, що у творах на перший план виходить саме образ Лисиці. Образу винограду увиразнює дії Лисиці, а відтак, і конфлікту. Ефективними є проблемні запитання до студентів, наприклад: Чому, на вашу думку, автори серед усіх звірів обрали саме лисицю? Якщо би замінити Лисицю на іншого представника тваринного світу, чи залишиться такою ж проблематика твору? Відсутність моралі, як обов'язкового жанрового складника у байках Ж. де Лафонтена й І. Крилова, змінило ваше жанрове читацьке сприйняття?

З'ясовуючи жанрову природу байки, варто скерувати хід думок студентів також до аналізу лексичних одиниць. Так, мова кожної байки насичена фразеологічними зворотами, словами з переносним значенням, прислів'ями, метафорами, приказками, побутовими деталями. Наприклад, байка І. Крилова містить такі яскраві засоби художньої виразності: фразеологізм «оскома зразу нападе», просторічні слова «відкіль» (рос. отколь), «зуб не йме» (рос. неймет), які автор ставить в одне речення зі словами високого стилю «яхонтом» (дорогоцінні каміння), «око» [3, с. 16–17].

Доцільно сфокусувати студентську увагу на потребі виявлення національних компонентів байки в іменах персонажів, географічних назвах тощо. У цьому контексті вихідним положенням може слугувати думка Л. В. Терещенко, що «серед засобів впливу на читача в мові байки особливе місце посідає пропріальна лексика, адже саме за допомогою онімів автори найчіткіше можуть висловити свою позицію щодо того чи іншого прояву суспільної поведінки чи побутових стосунків, означити соціальний стан чи розумові здібності типів, окреслити територіальні межі чи вказати

на щось віддалене або невідоме, використавши певні географічні назви, тощо» [6, с. 204].

Аналіз різнонаціональних байок показує студентам, у творах відсутні імена персонажів і не конкретизована назва географічної місцевості. Втім, байкарі застосовують додаткові слова, що підкреслюють їхню національну приналежність. Наприклад, Ж. де Лафонтен вказує національність Лиса, доповнюючи зміст наступною культурологічною інформацією: *«Лис-гасконець, а може бути, лис-нормандець»*. На цьому етапі студенти усвідомлюють потребу вивчати культурологічний контекст художнього твору. Майбутні вчителі зарубіжної літератури можуть звернутись до статті О. А. Омельченко «Етнопсихологічні аспекти взаємодії українців і французів» (2015) [4], де автор описує національний тип характеру француза. Так, для місце народження француза визначає своєрідність його мовлення, модель поведінки і типові якості характеру. У контексті байки Ж. де Лафонтена, варто знати, що для нормандців притаманна розсудливість і виваженість у прийнятті рішень. Жителям регіону Гасконь характерна впертість, хвальба та кмітливність. Ця культурологічна інформація дозволяє студентам стверджувати, що територіальна приналежність Лиса-француза не була для Ж. де Лафонтена визначальною, оскільки Лис уособлює гасконців, нормандців, бретонців і взагалі всіх людей, хто не здатен визнати власні недоліки, хто, хитруючи та обмануючи, виправдовує свої слабкі сторони.

Натомість у ході аналізу рівня мовної зображувальності байки І. Крилова студенти звертають увагу на слова *«кума»* і *«кумушка»*. Саме ці слова спрямовують сприйняття читача до народних казок, в яких образ Лисиці є втіленням хитрощів, підступності та спритності. Студентам варто наголосити, що *«Кумушка Лисиця»* у казках завжди є здатною до різноманітних вигадок, які допомагають їй *«керувати»* навіть сильнішими від неї тваринами. Логічними є запитання до студентів: Чи І. Крилов у творі репрезентував народно-казковий образ? У чому специфіка образу Лисиці у байках І. Крилова і Л. Глібова?

Зіставлення байки французького, російського і українського авторів дозволяє студентам побачити, що народно-казковий образ Лисиці збережено й Л. Глібовим. Образ Лисиці Л. Глібова має більше національних ознак. Так, автор називає її Лисичко (у читацькому сприйнятті виникає доповнення сестричка), прибігає вона у садок, де *«на тичках виноград висить»* (проекція на українське село). Окрім цього, яскравим елементом українського колориту є образ *«Горобця – проворного молодця»*, який є додатковим персонажем байки, а відтак, відображає авторську трансформацію відомого сюжету. Саме Горобець доповнює змістове наповнення образу Лисички, адже звертається до неї *«молодичко»*, наголошує, що виноград у *«вашому гаю не виросте такий»*. Із появою Горобця Лисиця стає ще більш сердитою і подумки лайливо йому відповідає: *«Лисичка думає: цвірінькало ти сучий, // Без тебе знаю я ... – Ні, – каже, – нам не йде, – Кислючий-прекислючий – // Оскома нападе! – // Розсердилась вона і подалась додому, // Жалкуючи, що бігла по-дурному»* [18]. Порівнюючи образи Лисиці у байках Ж. де Лафонтена, І.А. Крилова та Л.І. Глібова, студенти стверджують, що Лисиця українського байкаря більш реалістичніша, має яскраві національні ознаки.

Наступний етап проведення жанрового аналізу – узагальнення й увиразнення жанрових особливостей байок, наприклад, для байки Л. Глібова притаманно:

- *дотримання традиції світових байкарів;*
- *створення широкої картини українського життя;*
- *надання персонажам національних ознак світосприйняття;*
- *прагнення максимально реалістично відтворити образи персонажів;*
- *застосування народної мови, фразеологізмів, приказок.*

Ефективним видом роботи на заключному етапі жанрового аналізу є заповнення таблицю «Жанр байки».

Усталені ознаки жанру байки	Ці жанрові ознаки байки мені були відомі	Ці жанрові ознаки байки знайшов (-ла) самостійно	Ці жанрові ознаки байки виокремили одногрупники

Література

1. Глібов Л. Твори у двох томах. Київ: Наукова думка, 1974. Т. 1. 511 с.
2. Зарубіжна література. 6 клас. Хрестоматія і твори для позакласного читання. Харків: ПЕТ, 2018. 720 с.
3. Крилов І. А. Лебідь, Щука і Рак. Серія «Мої перші книжечки». Київ: Молодь, 1956. 33 с.
4. Омельченко О. А. Етнопсихологічні аспекти взаємодії українців і французів. *Наукові праці МАУП. Політичні науки*. 2015. Вип. 44 (1). С. 49–54 URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nrmaurr_2015_44_10.
5. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти. Київ: Ленвіт, 2000. 384 с.
6. Терещенко Л. В. Топоніми у байках Леоніда Глібова. *Актуальні проблеми філології та перекладознавства*. 2018. Вип. 14. С. 202–210. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apftp_2018_14_22.
7. Токмань Г. Л. Методика навчання української та зарубіжної літератури: самостійна робота студента. Київ: Міленіум, 2019. 110 с.

Сорока Оксана Леонідівна,
викладач української мови та літератури
вищої кваліфікаційної категорії
Професійно-педагогічного фахового коледжу
Глухівського національного педагогічного університету
імені Олександра Довженка
sorokaok2009@ukr.net

СТОРИТЕЛІНГ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

Ключові слова: комунікативна компетенція, сторітелінг, види сторітелінгу.

Вивчення української літератури як навчальної дисципліни у закладах фахової передвищої освіти сприяє збагаченню внутрішнього світу молоді людини, розвитку творчих здібностей, особистісному формуванню громадянина з активною життєвою позицією, здатністю та бажанням до саморозвитку. Зміни сучасної системи освіти ґрунтуються на реалізації компетентнісного підходу.

Однією із найважливіших компетенцій є комунікативна – «уміння усно і письмово висловлювати й тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання, письмо, застосування мультимедійних засобів). Здатність реагувати мовними засобами на повний спектр соціальних і культурних явищ – у навчанні, на роботі, вдома, у вільний час. Усвідомлення ролі ефективного спілкування» [4, с. 11]. Однак у поняття комунікативної компетенції входить не тільки оволодіння необхідними мовними та мовленнєвими знаннями, а і практичне використання засобів комунікації, необхідне для формування соціально активної особистості, яка реагує на виклики сучасності. Сьогодні в пріоритеті культура цифрових комунікацій, а традиційна книга і реальне спілкування витісняється, і, таким чином, звичні методи й прийоми формування комунікативної компетентності вимагають оновлення.

Сторітеллінг (story – історія; telling – розповідати) – це ефективний метод донесення інформації до аудиторії шляхом створення смішних, зворушливих або повчальних історій з реальними або вигаданими персонажами. Завдяки цьому прийому можна не лише ефективно донести інформацію до аудиторії, а й мотивувати її на певні вчинки, таким чином отримати максимально високі результати; аналізувати, порівнювати вже вивчений матеріал з новим; збагачувати й розвивати мовлення, творчі здібності, увагу та увагу здобувачів освіти; запобігати конфліктам; сприяти самопізнанню. Цей метод активно використовується в багатьох сферах сучасного життя: бізнесі, рекламі, практичній психології, маркетингу, ораторській майстерності, освіті тощо.

Приєм сторітеллінгу є одним із найефективніших для встановлення контакту між учасниками освітнього процесу, є засобом створення невимушеної творчої атмосфери на занятті літератури.

Педагог має працювати над формуванням таких умінь та навичок здобувачів освіти. Методичні поради сторітелерам:

- сторітелер має «відчувати» аудиторію. Ця розповідь має бути саме для обраного кола слухачів, з урахуванням їх вікових, соціальних та освітніх особливостей;

- історія повинна мати ідею, яку слід зробити очевидною для слухачів;

- у вигаданій історії має прослідковуватися авторська позиція, сторітелер має висловити своє особисте ставлення до оповідання так, щоб це вплинуло на слухачів;

- у цій історії має бути такий яскравий художній образ, щоб він запам'ятовувався слухачам мимоволі;

- обов'язково повинен бути персонаж (людина, істота, установа, предмет, почуття, символ);

- історія повинна мати фабулу, з головним персонажем мають відбуватися дії, зміни – це дуже важливо. Без цього це буде розповідь, але не історія;

- історія впливає на людину лише тоді, коли вона може співпереживати, підсвідомо уявляючи себе на місці того чи іншого (бажано – головного) персонажа.

Тобто, викладення фактів – це ще не історія. [2, с. 189]

Розрізняють такі види сторітелінгу:

- пасивний – розповідь (історію) продукує педагог або активний – розповідь продукують здобувачі освіти. Вибір одного чи іншого варіанту залежить від теми та мети заняття, а також від особистих побажань педагога. Так, пасивний сторітелінг оптимально підходить для початку вивчення нової теми. А от активний – оптимальний варіант для закріплення знань. Здобувачі освіти будуть створювати історії самостійно, а викладач – направляти їх.

- культурний – розповідає про цінності, моральність та вірування;

- соціальний – розповідь людей один про одного (можна розповідати історії з життя відомих людей, що може стати для них прикладом для вирішення певної життєвої ситуації);

- міфи, легенди – вони відображають культуру й нагадують нам, чого в житті слід уникати аби бути щасливим;

- jump story – всі люблять слухати історії про містичних істот, коли неочікуваний кінець змушує підстрибнути на стільці від страху; такі історії допомагають подолати власні страхи;

- сімейний – сімейні легенди зберігають історію наших родин, ці історії передаються з покоління в покоління та мають повчальний характер;

- особистий – особисті історії розповідають про власний досвід та переживання. Це важливий вид сторітелінгу, оскільки подібні історії допомагають зрозуміти себе, і почати розвиватися.

Використання прийому сторітелінгу буде цікавим, якщо взяти до уваги теорію «множинного інтелекту» Говарда Гарднера. У праці «Структура розуму: теорія множественного інтелекту» автор зробив припущення, що для характеристики розумових здібностей людини доцільно використовувати категорію множинного інтелекту, тобто кожна людина володіє певним числом відносно автономних інтелектів: лінгвістичним, логічним, просторовим, тілесно-кінестетичним, музичним, інтраперсональним, міжособистісним [1, с. 12]. Ці види інтелекту є в кожній людини і їх наявність, з когнітивної точки зору, робить нас людьми [1, с. 13]. Кожна людина має власний

інтелектуальний профіль, який визначається спадковістю й життєвим досвідом [3, с. 116]. А отже історії на одну задану тему, складені людьми, що мають різні типи інтелекту, будуть оригінальними і увага буде акцентуватися на абсолютно різних речах: те, що оточує героя; точність і скурпульозність викладу; звукове оточення, слухові образи; передача емоцій і почуттів тощо.

Хоча основною формою сторітелінгу є власне розповідь (в усній або письмовій формі), але в умовах сьогодення, коли підростаюче покоління має «кліпове» мислення, існують й інші форми: комікси, ейдос-конспекти, меми, влоги тощо. Ефективно на заняттях літератури використовується прийом написання історії за поданим початком, яку має продовжити кожен студент, дописуючи якусь її частину почергово.

Навчальною програмою з української літератури для закладів фахової передвищої освіти пропонуються кращі зразки творів української літератури від 70–90-х років XIX ст. до сучасності. Усі вони актуальні у контексті сьогодення, зрозумілі для представників молодого покоління. Але той інформаційно-комунікативний простір, у якому живе сучасна молодь, далекий від реалій життя письменників XIX – початку XX століття і тому здобувачі освіти не до кінця усвідомлюють причини, мотиви їхньої поведінки. Так, наприклад, для вивчення творчості Лесі Українки відводять декілька занять, а її легендарна постать і дотепер обростає різними домислами, які не мають жодного стосунку до справжнього життя письменниці. Тож, за допомогою пасивного сторітелінгу викладач може таким чином подати навчальний матеріал, щоб «оживити», «осучаснити» біографію поетеси, підкреслити її особисті переживання; описати в доступній формі симптоми її хвороби; показати, в чому звитяжність, героїзм та сила слабкої жінки.

Вивчаючи творчість І. Франка, мало перерахувати дати та ключові події життя митця. Матеріал можна подати у вигляді захоплюючої історії про супергероя з розумовими надздібностями та феноменальною пам'яттю з королівства Галичини і Володимирії, який літературною діяльністю заробляв немалі гроші, закінчив три

університети і знав чотирнадцять мов на рівні перекладача, залишив по собі близько ста томів творів і був номінований на Нобелівську премію. Звісно, при підготовці до заняття статті шкільного підручника буде недостатньо, але побудована таким чином розповідь справить враження на здобувачів освіти і, безперечно, запам'ятається. Сприймання митця як звичайної людини дозволить краще зрозуміти тематику та проблематику програмового матеріалу, і буде стимулювати до читання художньої літератури, вивчення біографії письменника, а відтак – і до розуміння суспільно-політичних подій епохи. Така інформація буде корисною і при підготовці до ЗНО.

Приєм сторітелінгу ефективний при вивчення української літератури на всіх етапах заняття. Він допомагає не лише ефективно запам'ятати теоретичний матеріал, а й розвивати навички усного та писемного мовлення, пізнавальну активність та критичне мислення здобувачів освіти, що стане в нагоді в подальшому житті та професійній діяльності.

Література

1. Гарднер Г. Структура розуму: теорія множинного інтелекта. Москва: ООО «И. Д. Вільямс», 2007. 512 с.
2. Гич Г. М. Сторітелінг як інноваційна методика формування мовної компетентності учнів ЗНЗ. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Серія «Педагогічні науки»*. 2015. № 4 (51). С. 188–191.
3. Лещенко М, Гринько В. Зарубіжний досвід використання теорії множинного інтелекту Говарда Гарднера в навчальному процесі. *Науковий журнал Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2017. № 10 (74). С. 113–131.
4. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. Міністерство освіти і науки України / заг. ред.: М. Грищенко. Київ, 2016. 36 с. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch2016/konczepczyia.html>

ШКІЛЬНІ ПІДРУЧНИКИ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ: ДОСВІД, ЗАГАЛЬНІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА ПРОБЛЕМИ

Яценко Таміла Олексіївна,
доктор педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
головний науковий співробітник
відділу навчання української мови та літератури
Інституту педагогіки НАПН України,
tamilakod@ukr.net

МОДЕЛЬ СУЧАСНОГО ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

***Ключові слова:** шкільна літературна освіта, підручник, українська література, особистісно орієнтований підхід, компетентнісний підхід, культурологічний підхід, діалогічність, читацька компетентність.*

В умовах сучасного освітнього простору актуальною є проблема створення нового покоління шкільних підручників української літератури, орієнтованих на навчання і виховання особистості інноваційного типу мислення та культури.

У контексті сучасних освітніх завдань, як у змістовому, так і в методичному аспектах, підготовлено підручники «Українська література (рівень стандарту). 10 клас», «Українська література (рівень стандарту). 11 клас» (авторський колектив – А. М. Фасоля, Т. О. Яценко, В. В. Уліщенко, Г. Л. Бійчук, В. М. Тименко). Ці навчальні книги здобули золоті медалі в номінації «Інтеграція ресурсів Державного стандарту та інноваційних практик у процесі реалізації наскрізних змістових ліній в освітньому середовищі»

(X Міжнародна виставка «Сучасні заклади освіти – 2019») та «Підручник або навчальний комплект для учнів, студентів» у конкурсі «Національне визнання наукових досягнень» (XI Міжнародної виставки «Інноватика в сучасній освіті», 2019).

Методологічна основа концепції зазначених підручників ґрунтується на ідеях особистісно орієнтованого, компетентнісного і культурологічного підходів. У процесі проектування навчальних книг авторський колектив дотримувався принципів предметної методики:

- вивчення літератури як мистецтва слова;
- читацькоцентричний підхід до навчання літератури.

Перший принцип орієнтує на пріоритет навчальних матеріалів, що акцентують на естетичній сутності художнього твору. Його розгляд подано як осмислення тексту культури, що відображає свідомість людей конкретної історичної доби, орієнтує на діалог у просторі культури та на діалог культур (встановлення мистецьких паралелей).

Другий принцип спрямовує на важливість урахування закономірностей розвитку учня як суб'єкта читацької діяльності (усвідомлення власних читацьких інтересів, прагнень, здатність до самостійної читацької діяльності та саморозвитку).

У підручниках ефективно реалізована самоосвітня функція, що стимулює розвиток позитивної мотивації учнів до самостійного навчання, забезпечує формування вміння здобувати предметну інформацію, оцінювати її достовірність, переводити в статус знань. Тобто учень-читач має змогу навчитися опрацьовувати змістовий контент шкільної літературної освіти (художній текст, біографічні матеріали про автора, фрагменти літературно-критичних досліджень про твір, різні його інтерпретації тощо), занурення в який через створення проблемних ситуацій на уроці української літератури сприятиме цілісному розумінню й осмисленню художнього твору.

Підручники «Українська література (рівень стандарту). 10 клас», «Українська література (рівень стандарту). 11 клас» не лише інформативні, а й технологічні, тобто є засобом організації самостійної індивідуальної чи групової навчальної діяльності

учнів-читачів із чіткими рекомендаціями щодо ефективного опрацювання предметного змісту, формування уміння вчитися. Для учнів – це навчальна робоча книга, підготовлена за принципом «самовчителя», активатор розвитку їхнього пізнавального інтересу до художніх творів української літератури, а для вчителя – орієнтир досягнення дидактико-методичних цілей уроку літератури.

Підручники підготовлено на засадах діалогічності: учень-художній твір, художній твір і епоха, художній твір-автор, художній твір-інші види мистецтва, учень-учень, учень-учитель тощо. У підручнику запропоновано вивчення літературного твору як тексту культури, що здійснюється шляхом прочитання смислів, образів, символів тексту, через які відбувається діалог з автором твору, осягнення картини його художнього світу. У процесі такого діалогу учень осмислює цінності культури конкретного історичного періоду та певного історичного типу свідомості, які відображає автор твору.

Модель цих навчальних книг характеризується чіткою структурованістю представлення навчального матеріалу. Організацію продуктивної самостійної читацької діяльності учнів під час роботи з підручниками забезпечує окреслення траєкторії самостійного опрацювання навчального матеріалу. Читацькоцентрична парадигма навчання літератури реалізується і в назві рубрик, до складу більшості з яких входять означення «читацький» чи «читацькі».

Навчальні цілі програмових тем деталізовано у рубриці «Читацький путівник»: визначено обсяг предметних знань і вмінь, які учні зможуть здобути, сформувати та поглибити у процесі вивчення теми, що є основою для розвитку їхніх читацької та ключових компетентностей. Призначення рубрики «Знайомство здалеку і зблизька» (підрубрики «Портрет», «Вдача», «Захоплення», «Сторінки життєпису» тощо) – викликати в учнів-читачів інтерес до творчості митця, мотивувати до прочитання його художніх творів. Сформувати загальне розуміння творчого доробку письменника (історична доба; тематика, проблематика, загальна характеристика творчості) і проникнути в глибини художнього твору, що вивчається текстуально, допоможе матеріал

рубрики «Художній світ письменника». Ідея діалогічної взаємодії з текстом конкретизується у рубриці «Читацькі діалоги», що містить теоретичний матеріал, поради учням-читачам для налагодження діалогу з текстом художнього твору. Завдання у формі читацьких діалогів спонукають десятикласників до активної співпраці, налаштовують на глибоке осмислення прочитаного. Розвиткові ключової культурної компетентності учнів сприяє змістове наповнення рубрики «Культурно-мистецький контекст» і система запитань і завдань до неї. На прикладі творчості письменників досліджуються взаємовпливи художньої літератури, музики, театру та інших видів мистецтва. Такий матеріал допомагає глибокому осмисленню ідейно-художнього змісту літературного твору, вдосконаленню вмінь проводити мистецькі паралелі у процесі його вивчення та формуванню усвідомлення української літератури як невід'ємного складника світового мистецтва. У рубриці «Запитання і завдання» збалансовано представлено компетентнісно орієнтовані запитання і завдання репродуктивного, частково-пошукового та проблемного характеру, що максимально сприяють актуалізації суб'єктного досвіду і предметних знань учнів старших класів, спонукають їх до активної аналітичної діяльності, самостійного аналізу та інтерпретації художніх творів, висловленню власних оцінних суджень, а також забезпечують вироблення вмінь діалогічного і контекстного прочитання художнього твору, усвідомлення змін у власному читацькому розвитку. На засадах компетентнісного підходу розроблено завдання рубрики «Ваші читацькі проекти», що передбачають виявлення рівня сформованості читацької компетентності учнів відповідно до критеріїв, задекларованих у чинних навчальних програмах. Рубрика «Читацьке дозвілля» пропонує завдання для поглиблення читацької та ключових компетентностей старшокласників (інтелектуальні літературні ігри, перегляд екранізацій художніх фільмів, прослуховування музичних творів тощо). Запитання і завдання рубрики «Читацький самоконтроль» орієнтують учнів на самоперевірку рівня їхніх навчальних досягнень, рефлексію виконання запланованого, виявлення змін у читацькому й особистісному розвитку.

Ілюстративний матеріал підручників сприяє встановленню міжмистецьких зв'язків у процесі розгляду літературного твору в культурологічному контексті.

Отже, підручники «Українська література (рівень стандарту). 10 клас», «Українська література (рівень стандарту). 11 клас» (авторський колектив- А. М. Фасоля, Т. О. Яценко, В. В. Уліщенко, Г.Л. Бійчук, В.М. Тименко) – це модель сучасних навчальних книг, що є дієвий засобом розвитку читацької компетентності учнів, вагомим чинником формуванню різнобічної, духовно розвиненої юної особистості.

Література

1. Українська література. Рівень стандарту: підруч. для 10 кл. закл. заг. серед. освіти / А. М. Фасоля, Т. О. Яценко, В. В. Уліщенко та ін. Київ: Пед. думка. 192 с.
2. Українська література. Рівень стандарту: підруч. для 11 кл. закл. заг. серед. освіти / А. М. Фасоля, Т. О. Яценко, В. В. Уліщенко та ін. Київ: Оріон, 2019. 240 с.

Бутурлим Тетяна Іванівна,

кандидат педагогічних наук,

спеціаліст вищої категорії, старший учитель,

директорка освітнього центру «Школа успіху»

tinabut35@ukr.net

ХУДОЖНЄ МОДЕЛЮВАННЯ ПІДРУЧНИКІВ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ 10–11 КЛАСІВ

***Ключові слова:** підручник, українська література, художнє моделювання.*

Сучасне покоління відзначається неприйняттям шаблонних схем, прагнення до нового, унікального, яскравого, «кліповим» мисленням. Відповідно і світ має змінюватися разом із ним, а не

вступати в контрборотьбу й нав'язувати застарілі погляди, пріоритети. На думку Я. Кодлюк, «матеріальним носієм предметного змісту, засобом його реалізації є підручник, тому розробка і створення підручників нового покоління – пріоритетне завдання розбудови національного шкільництва» [5, с. 3]. Л. Гриневич зазначила: «Наразі візуальне оформлення підручника (яке дуже важливе для сприйняття дитиною змісту) оцінюється недостатньо. Держава, витрачаючи на друк підручників немалі кошти, не ставить видавцям жодних вимог» [3]. Тому виникає необхідність в оновленні змістовного й візуального образу цього засобу навчання, розробці вимог до дизайну шкільної літератури.

Шкільний підручник складається з тексту та позатекстових компонентів. У ньому мають відобразитися діяльність учителя (викладання), учня (учіння) та зміст виучуваного [5, с. 7]. Проте дизайн шкільного підручника передбачає осмислення особливостей поліграфічного оформлення. У підручнику «Основи дизайну» представлено таке визначення цього поняття: це «інтегроване видання художньо-технічних вимог до процесу проектування» [2, с. 148]. В. Вдовиченко, Т. Божко, А. Сімок та ін. зазначають, що «у процесі проектування друкованих видань дизайнер узгоджує вимоги технічного процесу з образними і конструктивними властивостями літер» [2, с. 149]. До структурних елементів друкованого видання автори відносять обкладинку, палітурку, титул, розділ, текст, зміст, технічні характеристики, ілюстративний матеріал, словники, покажчики та інші елементи.

Оскільки старшокласники розглядають підручник як джерело знань, то він має презентувати основні відомості з певної теми, включаючи останні літературні новинки. Теоретичний матеріал потрібно розписати лаконічно, із наведенням прикладів, уникаючи зайвої інформації, пов'язувати вивчення художніх творів із життям старшокласників. Текст доцільно оформлювати з допомогою шрифту Times New Roman, 1,5 міжрядкового інтервалу, із абзацним відступом 1,25, із дотриманням полів – 2/2/2/1, що відіграє важливу роль у формуванні наукової культури учнів (адже саме такі вимоги при написанні наукових робіт). Для

кращого запам'ятовування важливим є маркування тексту, виділення ключових слів, словосполучень, дат іншим кольором, супровід теоретичного матеріалу асоціативними картинками. Узагальнену інформацію необхідно оформлювати у вигляді таблиць, схем, графіків.

Підручник має містити чіткі та якісні ілюстрації (створені спеціально для конкретної книги одним художником), але кількість їх повинна бути обмеженою, щоб не перетворити книгу на картинну галерею. Кожне зображення необхідно розміщувати відповідно до змісту тексту. У разі використання фото з мережі інтернет – указати адресу покликання на сайт. Усі рисунки повинні бути відповідно оформлені: містити вказівку (див. рис.) та підрисунковий підпис. Обкладинка має бути твердою, яскравою, містити авторську ілюстрацію, а не зображення з інтернету. Підручник має бути побудований відповідно до певної авторської концепції, створеним в одному стилі, а не бути еkleктичним. Кожен розділ можна відокремлювати з допомогою невеликих декоративних закладок, що не створюватимуть перешкод під час роботи з книгою. У процесі створення текстового та ілюстративного матеріалу керуватися принципами достовірності, позитивного емоційного впливу на свідомість читача. Також важливо враховувати гендерний компонент: презентувати чоловіка й жінку як повноцінних особистостей, що мають рівні права й обов'язки, уникати зображення патріархатних / матріархатних стереотипів, сцен насилля тощо – оскільки підручник «не лише репрезентує знання з предмета, а й орієнтує учнівство, формує уявлення про реалії світу, скеровує на певні моделі відносин між людьми у різних соціальних сферах» [1, с. 42].

У процесі створення підручника з української літератури для покоління Z необхідно пам'ятати, що вони мають «кліпове мислення». Саме тому під час опитування більшість респондентів указали на бажання бачити в книзі інфографіку, меми, комікси. В окремих рамках доцільно розміщувати афоризми видатних людей. З метою формування життєстійкості особистості варто до кожної

теми додавати картинку з позитивною афірмацією, які сформують в учнів якості успішної особистості.

Проблему залежності старшокласників від смартфонів на уроці можна подолати шляхом виконання онлайн-тестів, зчитування інформації з QR-кодів та інтерактивне виконання завдань, участі у створенні чи перегляді доповненої реальності тощо. Тому в підручнику після теоретичного блоку обов'язково має бути практичний, де важливо розмістити текстовий міні-тест; покликання на онлайн-тест, створений у програмах «Classtime», «Triventy», «Quizlet», «Kahoot», «LearningApps» та ін.; QR-коди з нестандартними завданнями; цікаві практичні завдання, спрямовані на формування аналітичного мислення, креативності; комічні шпартгалки; ситуації із життя сучасного суспільства (учнівства, видатних українських та зарубіжних зірок, історії України тощо) як текстовий матеріал для виконання певного завдання. До кожної теми бажано добирати цікаве відео (покликання на нього зашифрувати в QR-коді або означити його назву та сайт, де він розміщений) та пропонувати 1–2 завдання для його осмислення.

Щодо технічних характеристик шкільного підручника: вид – паперовий (але в учнів має бути доступ до аналогічного підручника в електронному вигляді, для кого такий варіант є більш зручним), формат – стандартний (60×90/16), обсяг – 150-250 сторінок, папір – з двобічним тришаровим / двошаровим / одношаровим покриттям, матовим або з лиском, декор – мінізакладки з тканини.

Отже, дизайн сучасного підручника української літератури має бути здійснено з урахуванням уподобань старшокласників, нових тенденцій у розвитку наукової думки, художнього конструювання й технічної естетики, а також методичних рекомендацій щодо їхнього дизайну та поліграфічного виконання.

Література

1. Басюк Л. Підручник з української літератури як засіб формування гендерної культури підлітків. URL:

<http://ipvid.org.ua/upload/iblock/259/259565619b28ab2883825ae8038b9135.pdf>

2. Вдовиченко В., Божко Т., Сімок А. та ін. Основи дизайну: підручник для 10 кл. загальноосв. навч. закл. Профільний рівень / за ред. В. Вдовченка. Київ: Педагогічна думка, 2010. 304 с.
3. Гриневич Л. Лілія Гриневич: новий погляд на дизайн підручників. URL: <https://osvita.ua/blogs/55159/>
4. Кодлюк Я. Теорія і практика підручникотворення в галузі початкової освіти України (1960–2000 рр.): автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.01 / Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Київ, 2005. 32 с.

Гоголь Наталія Валеріївна,

кандидат педагогічних наук, доцент, докторант

відділу історії та філософії освіти

Інституту педагогіки НАПН України,

natashagol75@gmail.com

МЕДІАОСВІТНІ РЕСУРСИ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ В ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

***Ключові слова:** урок української літератури, шкільний підручник української літератури, культурологічний підхід до навчання української літератури, медіакультура, медіаосвітні ресурси.*

Тенденції сучасного суспільного розвитку інформаційного суспільства визначають основні напрями перетворень у різних сферах діяльності. Більшість перетворень певним чином пов'язані з медіа-середовищем, упровадженням інформаційних і комунікаційних технологій в освіті. Медіакультура в освітньому процесі

розглядається як складник інформаційної культури, компонент творчої діяльності, що сприяє розвитку культури спілкування з медіа, комунікативних здібностей, критичного мислення, вміння повноцінно сприймати та інтерпретувати медіадискурс. Медіакультура має вагомий потенціал щодо підвищення загального й літературного розвитку особистості, оскільки впливає на її інтелект, емоції, сприяє формуванню світогляду, творчого і критичного мислення. Медіакультуру визначаємо як галузь культури, що пов'язана з трансляцією динамічних образів і має широке поширення завдяки сучасним технічним засобам запису і відтворення зображення і звуку (кіно, телебачення, відео, системи мультимедіа).

Варто наголосити, що мистецтво має інтегруючий характер, постійно взаємодіє з іншими різновидами культури, що призводить до виникнення нових синтетичних форм. Відтак у сучасному суспільстві медійний продукт починає займати домінуючу позицію, оскільки здатний використовувати, поглинати інші види мистецтва: живопис, музику, танець, театр тощо. Сучасні медіа-технології поєднують у собі різні засоби передачі інформації (тексту, звуку, графіки, рухомих і нерухомих зображень) за допомогою аудіовізуальних (екранно-звукових) та мультимедійних (смартфон, комп'ютер з підключенням до нього аудіо- та відеотехнічних пристроїв) засобів навчання. Комп'ютери та мультимедійні системи дають можливість максимально автоматизувати і прискорити процес навчання. Проте головне місце на уроці української літератури займають словесні та візуальні засоби навчання (підручники, навчальні посібники). Підручник не тільки надає інформацію, а й керує пізнавальною діяльністю учнів [1].

Відповідно до завдань Нової української школи нині поширюється практика інтеграції медіаосвітніх елементів у навчальні програми та підручники з різних предметів. Послідовну реалізацію культурологічного підходу до навчання літератури засобами медіатехнологій представлено в підручнику «Українська література: рівень стандарту. 10 клас» (авторський колектив – А. Фасоля, Т. Яценко, В. Уліщенко, Г. Бійчук, В. Тименко),

рекомендованому МОН України (2018) [2].

Змістове наповнення рубрики «Культурно-мистецький контекст» і система запитань та завдань до неї сприяють розвитку культурної компетентності старшокласників, формують у них усвідомлення української художньої літератури як невід'ємної частини світового мистецтва. Матеріали рубрики втілюють культурологічний принцип на уроках української літератури, презентують висвітлення міжмистецьких та міжпредметних паралелей як складника національної культури.

Вивчення життєпису митців та аналіз художніх творів на уроках української літератури відбувається у тісній взаємодії із кіномистецтвом. Автори зазначеного підручника пропонують учням переглянути низку документальних фільмів, у яких відтворено окремі історії із життя письменників (наприклад, історія кохання акторів М. Заньковецької та М. Садовського (фільм студії «Віател» «Гра долі. Обоженювана»), художні та художньо-документальні стрічки («Украдене щастя», режисер А. Дончик; «Золотий засів», «Тіні забутих предків», режисер С. Параджанов; «Момент» за новелою В. Винниченка, режисер О. Тесленко; «Чорна Пантера і Білий Ведмідь», режисер О. Бійма; «Лісова пісня. Мавка», режисер Ю. Ілленко; «Іду до тебе», режисер М. Машенко). Варто наголосити, що перегляд кінострічок і документальних фільмів рекомендовано у завданнях творчо-пошукового характеру. Такі завдання, на наш погляд, спрямовані на формування в учнів умінь працювати у різних пошукових системах для отримання необхідної інформації, грамотно спілкуватися у соціальних мережах, дотримуватися етичних норм у віртуальному просторі тощо. Наприклад, «Знайдіть в енциклопедії, або на тематичних сайтах інформацію, фото- та відеоматеріали, що стосуються екранізації творів Нечуя-Левицького. Перегляньте фрагмент фільму «Кайдашева сім'я». Напишіть постер» [2, с. 19]; «Укладіть перелік фільмів, представлених на каналі YouTube, про історію розвитку українського театру. Оприлюдніть його з власними коментарями у соціальних мережах» [2, с. 41]. Пропоновані завдання сприяють формуванню у старшокласників оцінних суджень,

критичного ставлення до медійної продукції, висловлення власної позиції.

Низка запитань і завдань, презентованих у підручнику, спрямовані на формування в учнів інформаційно-цифрової компетентності, що досягається під час використання ІТК за допомогою сучасних видів мистецтв: комп'ютерної графіки, електронної музики, WEB-дизайну тощо. Наприклад, «Проаналізуйте сюжетно-композиційні елементи новели І. Франка «Сойчине крило». Створіть SMART-малюнок». Вважаємо, що завдання такого типу спонукають учнів дізнаватися про нові види синтетичних мистецтв, а також втілювати свої уявлення у власні творчі проекти.

Автори підручника націлюють учнів на сприймання художнього твору на основі діалогу мистецтв і в якості читача, і в якості глядача чи слухача, не втрачаючи логічного зв'язку у сюжетно-композиційній побудові твору з авторським задумом та ідеєю. Культурологічний підхід до презентації інформативного матеріалу про письменника, його уподобання у контексті виучуваного твору логічно прослідковується у рубриці «Культурно-мистецькі аналогії». Наприклад, під час аналізу новели О. Кобилянської «Impromptu phantasia» учні дізнаються про улюбленого композитора письменниці Ф. Шопена, визначають спорідненість творів письменниці та польського композитора, ознайомлюються з окремими музичними термінами, історією їх виникнення та поширення (музичні експромти Ф. Шопена, Ф. Шуберта), значення музики у житті і творчості О. Кобилянської [2, с. 108].

Поданий у підручнику фактичний матеріал про багатогранні мистецькі таланти українських письменників містить літературознавчу й мистецтвознавчу інформацію, спонукає учнів більше дізнатися про уподобання і таланти знаних митців слова, наприклад, про музичні уподобання О. Кобилянської, малярські роботи В. Винниченка, захоплення театром і музикою Лесі Українки тощо. Така інформація збагатить уявлення старшокласників про світ мистецтва та роль митця у культурному середовищі суспільства.

Розлога палітра музичного мистецтва репрезентована у підручнику творами як корифеїв української та світової музики (М. Лисенко "Ноктюрн"; Ф. Шопен «Valse melancoligue», «Phantaisie impromptu» та ін.), так і сучасних композиторів і виконавців (М. Скорик, опера "Мойсей"), художніх колективів. Автори підручника доречно рекомендують учням послухати пісні на слова українських поетів: «Стояла я і слухала весну» (музика К. Стеценка); «Не дивись на місяць весною» (музика М. Лисенка); «Айстри», «Хтось близький мені приснився...» у виконанні М. Бурмаки; «Чари ночі» у виконанні Д. Гнатюка або Н. Матвієнко; фонозаписи творів М. Лисенка, К. Стеценка, Я. Степового та інших композиторів на вірші Олександра Олеся. Відтак прослуховування музичних творів сприятиме формуванню у старшокласників умінь відчувати, розуміти, зіставляти специфіку виражальних засобів у художніх творах та музиці. Автори підручника орієнтують учнів на сприймання художніх творів у безпосередній взаємодії з іншими видами мистецтва, що сприятиме розвитку обізнаності старшокласників із сучасними мистецькими напрямками, вдосконаленню у них умінь самостійно знаходити відповідну інформацію, обмінюватись досвідом, давати оцінку сприйнятому. Наприклад, «Знайдіть інформацію про використання творів І. Франка у сучасному мистецтві (музика, графіка, театр). Напишіть свої коментарі» [2, с. 80].

У рубриці «Культурно-мистецький контекст» авторами підручника фахово представлені суголосні теми літературного та музичного мистецтва, що знайшли своє втілення у творах митців ХХ ст. Так, старшокласники дізнаються про творчість українського художника О. Новаківського, «музикальність» його мистецьких шедеврів. Вважаємо, що пропонувані завдання спонукають десятикласників подумати над тим, чому живопис художника асоціюється з музикою, порівняти, якими засобами передає ставлення до музики О. Новаківський у творах живопису та О. Кобилянська у своїх «музичних новелах». Виконання учнями творчих завдань із використанням власних висловлювань щодо сприйнятого, створення словесних описів музичного твору,

визначення художніх образів у літературному та музичному творі впливає на розвиток творчого мислення учнів, засвоєння гуманістичних цінностей, стимулює до духовного зростання.

Отже, аналіз підручника української літератури для 10 класу [2] дає підстави стверджувати, що відповідно до чинної програми його авторами фахово подано запитання і завдання, спрямовані на розвиток самостійної навчальної діяльності десятикласників засобами ресурсів Інтернет-мережі, запропоновано посилання на Інтернет-джерела, що сприятимуть розвитку креативних, дослідницьких здібностей та інтелекту учнів, активізації їхньої пізнавальної діяльності, диференціації та індивідуалізації процесу навчання літератури, орієнтації в інформаційному середовищі, формуванню вмінь обмінюватися інформацією з електронних ресурсів із використанням сучасних ІКТ. У науково-пізнавальному та художньо-естетичному матеріалі рубрики «Культурно-мистецький контекст» авторами підручника враховано специфіку художньої перцепції кожного виду мистецтва, а система запитань і завдань орієнтована на інтерпретацію учнями художніх творів із урахуванням міжмистецьких узагальнень.

Література

1. Карапузов Н. Д., Зімниця Є. А., Помогайбо В. М. Основи педагогічної ергономіки: навч. посібн. для студ. вищих навч. закладів. Київ: Альма-матер, 2012, 192 с.
2. Українська література. Рівень стандарту: підруч. для 10 кл. закладів загальної середньої освіти / А. М. Фасоля, Т. О. Яценко, В. В. Уліщенко та ін. Київ: Педагогічна думка, 2018. 192 с.

Головченко Ніна Іванівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
провідний науковий співробітник
відділу навчання української мови та літератури
Інституту педагогіки НАПН України,
golovchenko-nina@ukr.net

ПРОБЛЕМА ВИВЧЕННЯ СУЧАСНОЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В АСПЕКТІ ПІДРУЧНИКОТВОРЕННЯ

***Ключові слова:** інклюзивне навчання, інклюзивна література, інклюзивна компетентність, підручник.*

В умовах новітнього освітнього процесу український учитель має демонструвати універсальні компетентності, адже врахування, наприклад, особливих освітніх потреб учнів з інвалідністю (з інтелектуальними чи фізичними порушеннями) потребує добору комплексу ефективних методів навчання. Отож, нині особливої ваги набирають не лише предметні, а й інклюзивна та цифрова компетентності.

Саме тому підручники як «комплексна модель освітнього процесу, що відображає його цілі, принципи, зміст, технологію», а також проєктує шляхи його реалізації [1, с. 567], мають вибудовуватися з урахуванням потреб «розумного пристосування», тобто адаптуватися до сучасних вимог. Розумне пристосування передбачає «запровадження... необхідних модифікацій і адаптацій з метою забезпечення реалізації особами з особливими освітніми потребами конституційного права на освіту нарівні з іншими особами» [2].

Очевидно, що вивчення інклюзивної літератури, включення окремих текстів до програм з української та зарубіжної літератури чи введення окремого спецкурсу згодом буде запроваджено не лише в педагогічних університетах, інститутах післядипломної

педагогічної освіти, у системі неформальної та інформальної освіти, а й у закладах загальної середньої освіти.

Які саме художні тексти інклюзивної літератури можуть бути рекомендовані до вивчення в школі, якою має бути мета і методика їх опрацювання – ось ці питання є найнагальнішими.

Саме на таку вимогу часу спробували відгукнутися автори підручника «Література та інклюзія» Ольга Деркачова та Соломія Ушневич. У книзі науковці зосереджуються на важливій темі: «У нашому підручнику ми говоритимемо про ту інклюзивну літературу», де «героями є люди з інвалідністю» [3, с. 8], – зазначає у передмові О. Деркачова і наголошує, що це передовсім новітня література, яка позбулася традицій і стереотипів несприйняття людей з інвалідністю. Автори підручника подають тлумачення терміну: «Інклюзивна література – це література, орієнтована на реалізацію дотримання прав осіб з інвалідністю та формування позитивного сприйняття інвалідності та особистої різноманітності» [3, с. 6].

На жаль, автори не зазначають цільову аудиторію підручника – це учні, студенти, вчителі (насамперед української та зарубіжної літератури), видавці чи бібліотекарі (хоча в анотації зазначається: «Друкується за рекомендацією вченої ради Інституту післядипломної освіти та довузівської підготовки Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника» [3]). Якщо цільова аудиторія учні – то кожен твір має рекомендуватися з урахуванням психолого-педагогічних особливостей сприймання художнього тексту школярами різного віку. Адже ця література висвітлює складну і травматичну проблематику. А якщо учителі літератури – то тоді визначення поняття «інклюзивна література» має корелювати з концепцією вивчення літератури як мистецтва слова, а не з соціологічним підходом до художнього тексту.

У підручнику в рубриці «Варто знати» подано короткий коментар до понять «інклюзія», «інклюзивне навчання», «діти з особливими освітніми потребами», перераховано нормативно-правову базу інклюзивного навчання і після примітки «Докладніше тут» за допомогою QR-коду додано покликання на доречний

електронний ресурс, але без зазначення його назви та опису [3, с. 11]. Також після примітки «Корисні ресурси» укладено таблицю з URL-адресами та QR-кодами інтернет-сайтів і груп у соціальних мережах, що спеціалізуються на темі інклюзії, без зазначення назви та опису їх. Наприклад, за QR-кодом розгортається стаття «Інклюзія: чим має озброїтися вчитель» на сайті «Освіторія» [3, с. 11].

Після примітки «Зверніть увагу» наводиться таблиця, де схарактеризовано окремі книги зарубіжних та українських авторів на тему інклюзії (із зазначенням назви, імені автора, країни і року видання), до деяких позицій додано QR-код відео презентації [наприклад, книги Е. Волонсон і Б. Гоф «Моя подруга Ізабель» (США)] мовою оригіналу (англійською) [3, с. 15] чи відео перекладу жестовою мовою [книги П. Гутьєрес «Тисячі вух» (Колумбія)] [3, с. 18]. Наприкінці таблиці додано також перелік «інклюзивних фільмів» і мультфільмів. Дані, подані у таблиці, і перелік фільмів мають довідково-інформаційний характер.

Тобто, підручник насичений доречною інформацією до теми «інклюзія», але ресурси та їхній зміст описані недостатньо повно.

У книзі схарактеризовано понад 40 художніх творів інклюзивної літератури зарубіжних та українських авторів.

У розділі «Зарубіжний контекст» описуються 22-і книги зарубіжних авторів (перекладених українською мовою). Кожен підрозділ, присвячений окремій книзі, структурований як стаття про автора, переказ змісту твору, запитання і завдання, література. До кожної з книг додано QR-код декількох текстових, відео чи аудіо ресурсів.

Так, роману американського письменника Денієла Кіза «Квіти для Елджернона» (1966) присвячено десять (10) сторінок підручника. На сторінках 30–36 викладено біографію автора, перераховано його нагороди і твори. Роман «Квіти для Елджернона» схарактеризовано практично на одній сторінці. Підрозділ містить десять (10) покликань на інтернет-джерела до теми у вигляді QR-кодів. Сім посилань ілюструють біографію Д. Кіза: це покликання на статті про велику депресію і нафтові танкери, де

служив замолоду письменник, у довідкових українськомовних та англomовних виданнях; на улюблену пісню Д. Кіза; на архів журналу, де він працював; на статті у Вікіпедії про Біллі Міллігана – реального прототипа одного з творів Кіза, а також про премії Гюго і Неб'юла, якими був відзначений Д. Кіз; на промову Кіза під час церемонії вручення однієї із нагород (англійською мовою). А також на аудіо версію книги та однойменний фільм за книгою 2006 року.

У списку літератури рекомендовано п'ять (5) додаткових інтернет-джерел до теми з додаванням URL-адрес, якими, до слова, складно скористатися в друкованій версії видання. Серед них: покликання на сайт книжкового інтернет-магазину «Наш формат», де продаються книги Д. Кіза в перекладах українською мовою, а також розміщено коротку довідку про автора; рецензія Сергія Завалка від 07.11.2017 на сайті «Друг читача» «Деніел Кіз „П'ята Саллі“: найважче – бути собою», подана без зазначення імені автора, жанру, дати публікації та назви ресурсу, де вона розміщена; три англomовних джерела, зокрема, стаття про Д. Кіза в Encyclopædia Britannica (Daniel Keyes AMERICAN AUTHOR) [3, с. 40].

Тобто, у підрозділі про Д. Кіза увага акцентується на біографії та нарисі творчості письменника, його бестселер «Квіти для Елджернона» схарактеризовано стисло. Джерельна база має переважно довідковий характер та ілюструє окремі аспекти біографії письменника. У підрозділі мало аналітичних матеріалів, які б розкривали жанрово-стильові особливості книги «Квіти для Елджернона», а також морально-етичні проблеми соціальної адаптації осіб з інвалідністю. Якщо укладачі підручника ставлять проблему «реалізації дотримання прав осіб з інвалідністю та формування позитивного сприйняття інвалідності та особистої різноманітності», то аналіз тексту має націлюватися на розкриття цієї проблеми.

П'ять (5) із десяти (10) запитань / завдань до підрозділу присвячено біографії письменника, три – аналізу змісту книги «Квіти для Елджернона». Одне завдання торкається теорії літератури, ще одне – «Прочитайте відгуки про «Квіти для Елджернона».

Перекладіть» (з англійської)] [3, с. 39–40] характеризує зміст книги та актуалізує міжпредметні зв'язки.

Тобто, підручник не має достатнього методичного апарату, який би сприяв продуктивному цілеспрямованому формуванню інклюзивної компетентності на прикладі вивчення роману Деїела Кіза «Квіти для Елджернона». (Інклюзивна компетентність, за М. Чайковським, – це необхідний обсяг знань і вмінь усіх учасників інклюзивного освітнього процесу, що забезпечують якісні умови для розвитку і саморозвитку учнів з особливими освітніми потребами [4]).

Нагадаємо, що в романі американського письменника Деніела Кіза «Квіти для Елджернона» [5] ключовим є слово «розумний». Наратором виступає головний герой Чарлі Гордон, який має порушення інтелекту і прагне стати розумним, щоб у такий спосіб долучитися до спільноти звичайних людей (соціалізуватися). Проте, проживши завдяки науковому експерименту іпостась «дебіла» і «генія», Чарлі визнає, що ні брак розумових здібностей, ні надлишок їх не здатні позбавити людину самотності і зробити щасливою: «Розум та освіта, не поєднані людською любов'ю, нічого не варті» [5, с. 245].

Тобто, у книзі Д. Кіза ставиться проблема людської відчуженості через невміння сприймати і любити людину, якою б нестандартною вона не народилася.

Але укладачі підручника, задекларувавши високу мету формування «позитивного сприйняття інвалідності та особистої різноманітності», не реалізували її у структурі та змісті книги. Тому в окремих розділах підручник має характер скоріше довідкового видання, а не навчального.

У розділі видання «Український контекст» йдеться про інклюзивні книги 17-ти українських авторів, зокрема: М. Гримич, А. Бачинського, О. Осмолівської, Д. Матіяш, О. Радущинської, К. Бабкіної, А. Нікуліної та ін. (Принципи добору інклюзивних текстів та їхня художня цінність потребують окремих коментарів).

Так, автору повісті «140 децибелів тиші» А. Бачинському присвячено сім (7) сторінок підрозділу [3, с. 180–186]. На 2-х

сторінках розміщено біографічний нарис, на 4-х схарактеризовано зміст і проблематику повісті. До розділу додано три покликання на QR-коди джерел, що вміщують інтерв'ю з А. Бачинським, репортаж про презентацію книги, буктрейлер за книгою. У переліку літератури зазначено два інтернет-джерела (знову ж – з неповним описом їх): новина про презентацію книги у Львові на сайті «Видавництва Старого Лева» та інтерв'ю з А. Бачинським на сайті «BBC Україна».

П'ять (5) із десяти завдань / запитань присвячено аналізу тексту. Але формулювання їх не націлює на поглиблений аналіз змісту, образів, жанру та стилю повісті в руслі інклюзивної проблематики, наприклад: Чому твір називається «140 децибелів тиші»? Зробіть карту подорожі головного героя. Зробіть таблицю-характеристику персонажів. Випишіть цитати, які вам імпонують [3, с. 186].

Варто наголосити, що в українському інклюзивному дискурсі повість А. Бачинського «140 децибелів тиші» [6] звучить достатньо виразно. У ній розповідається історія хлопчика Сергія Петрини, безхмарне дитинство якого обірвала автомобільна аварія. Окрім сирітства, Сергій набув інвалідності, бо втратив слух, змогу говорити, грати на фортепіано. Після довготривалого лікування був направлений в інтернат для глухих дітей, де довго приходив до тями, звивав до нових обставин життя.

А. Бачинський розповідає про світ нечуючих людей, куди раптом утравив Сергій: про звичаї інтернату, куди батьки привозять дітей із порушеннями слуху на навчання (*«Найважче було з першачками... «Біднятка... Ні садочка тобі, ні друзів у дворі, бо які друзі, коли ні покричати, ні навіть поговорити нормально ти не вміси... Нелегко їм буде звикнути до життя в інтернаті, де немає мами, яка приголубить і пожаліє»*). Бувало, щоправда, в її практиці й таке, що самі батьки часом не витримували розлуки і забирали дітей додому. Віддавали до звичайних шкіл, а там — байдужість учителів, жорстокість однолітків, небажання зрозуміти... І потрібні були надлюдські зусилля мамів-татів, щоб пережити все те, й таки допомогти

своїм найдорожчим здобути освіту, сяк-так стати на ноги в цьому суспільстві, не годному прийняти тих, хто хоч на дрібку відрізняється від середньостатистичної «норми»... [6, с. 105–106]); про дактильну (пальцеву) абетку і жестову мову, яку вивчають діти з порушеннями слуху і якою з ними спілкуються вчителі; про вчителів, що виявляють педагогічний такт щодо дітей з інвалідністю; про непрості міжособистісні стосунки між дітьми.

Сюжет повісті вибудований динамічно, у жанрі екшену. Ідилічну експозицію (про комічно-нездійсненне бажання хлопчика, що народився в сім'ї музикантів, стати каратистом чи футболістом) розриває зав'язка – трагічний епізод з аварією. Далі нанизуються стрімкі перипетії про пізнання неоднозначного світу глухих людей, тьмяні кольори якого пронизуються світлом любові двох осиротілих дітей (Сергій відчув у дівчинці Яринці душу своєї загиблої сестрички Іринки). І завершується історія пригод Сергія порятунком Яринки, відновленням здатності любити людей, грати на фортепіано, чути і, за прогнозами лікарів, згодом навіть говорити.

Тема світу іншої – глухої – дитини розкрита реалістично, натуралістично, часом на межі «чорухи». Проте метою автора є не шокування читача, а змалювання традиційно закритої теми – теми людей з інвалідністю загалом, теми нечуючих людей зокрема. У тексті наголошується на байдужості людей («...Ніби відкупуються грошима, щоб ті каліки швидше пройшли і не псували своїм видом гармонію навколишнього світу...» [6, с. 77]), на безпорадності держави («Кидають їм, мов подачку, ту пенсію нещасну — і живи собі як знаєш» [6, с. 97]). «Розподілять по інтернатах для неповносправних. З часом хтось не витримає, знову втече й пристане до... банди. Або створить власну, послуговуючись досвідом, здобутим у Глухаря. А тих, хто залишиться в інтернаті, через кілька років примусово виставлять за двері, залишивши наодинці з байдужим світом. Одному із сотні пощастить, якщо вдасться поступити вчитися на зубного техніка чи й навіть педагога. Хтось стане хорошим муляром-штукатуром, столяром чи монтажником і непогано зароблятиме

на ремонтах квартир. Когось за державною квотою візьмуть на якусь некваліфіковану роботу. А всі інші знову підуть жебрати і спиватися під парканом від розпачу і безнадії...» [6, с. 127–128]), на злочинних схемах експлуатації людей з інвалідністю угрупованнями, що примушують їх просити милостиню чи займатися крадіжками, на хабарництві й байдужості поліції та опікунських рад, які нерідко співпрацюють із кримінальними організаціями.

Повість А. Бачинського є повноцінним художнім текстом, що приваблює не лише карколомним сюжетом, а й достатньо виписаними характерами головних персонажів, які активно діють, мають не лише портретну чи мовленнєву характеристику, а й означені промовистими деталями (наприклад, директор школи-інтернату постійно палить – очевидно, що його роботу складно назвати легкою). Текст насичений позасюжетними елементами – мареннями і снами, що теж мають свій розвиток та увиразнюють стани душі осиротілого хлопчика. Натуралістично-імпресіоністичні відчуття головного героя підсилюють антитезу двох світів, між якими балансує Сергій Петрина: світ злиднів, вокзального життя, злочинців, п'яниць і бездомних / безіменних псів постає брудним і смердючим. А світ добра наповнений світлом, музикою і... домашньою таксою Альфою.

З особливим теплом зображує автор учителів з інтернату, які опікуються дітьми з інвалідністю, а також професора зі Львова: вони небайдужі, фахові, терплячі, жертвовні, з любов'ю опікуються дітьми з порушеннями слуху, відвойовуючи їх у лихій долі та лихих людей («Рятуючи одну дитину, ти рятуєш цілий всесвіт!» [6, с. 128]). А. Бачинський створює позитивний образ Учителя, який прагне допомогти дитині, навчити, відновити її довіру до людей і світу, сформувані відчуття захищеності, наскільки це можливо в такому непростому світі. Власне, дає читачеві модель поведінки в подібних ситуаціях.

Підручник О. Деркачової, С. Ушневич завершується рубриками «Методичний навігатор», у якому пояснюються різні прийоми роботи над текстом, що пропонуються у завданнях;

«Методичний помічник», де вміщено QR-коди онлайн ресурсів; «Для читання» (ще один перелік книг, про які йдеться в підручнику, з бібліографічним описом їх); «Зміст».

Таким чином, в Україні з'являються навчальні видання, автори яких прагнуть комплексного підходу до формування предметної, інклюзивної та цифрової компетентностей учня / учителя. Проте таким підручникам ще бракує виваженого, ґрунтового і збалансованого підходу до змісту і структури їх.

Суттєвою перевагою книги Деркачової О., Ушневич С. «Література та інклюзія», що позиціонується авторами як підручник, є розлога інформація про інклюзивну художню літературу та інтерактивна складова, насиченість покликаннями (у вигляді QR-кодів та гіперпосилань) на мультимедійні ресурси. Проте це дає підстави характеризувати книгу передовсім як довідкове видання чи навчальний посібник.

Автори не визначили цільову аудиторію видання, надали недостатній теоретико-методичний супровід інклюзивним художнім текстам, не систематизували навігацію. Запитання і завдання акцентують часом традиційні підходи до аналізу тексту, що не сприяє поглибленому аналізу твору та формуванню інклюзивної компетентності учня / студента чи учителя.

Інклюзивний контекст потребує доопрацювання зазначених позицій, а також: 1) чіткого формулювання принципів добору художніх текстів для вивчення їх у школі / університеті; 2) урахування психолого-педагогічних умов сприймання інклюзивного тексту учнями різних вікових категорій; 3) вивчення інклюзивного тексту як явища мистецтва слова; 4) акцентування соціальної компетентності учнів – толерантності насамперед (шляхом аналізу міжособистісних стосунків, пригод, діалогів, історій персонажів, поетики інклюзивних творів); 5) напрацювання методики аналізу інклюзивної літератури.

Література

1. Пометун О. І., Гупан Н. М. Проектування шкільних підручників: вимоги і проблеми. *Проблеми сучасного підручника*: зб.

- наук. пр. НАПН України; Ін-т педагогіки. Київ: Пед. думка, 2014. Вип. 14. С. 564–573. URL: <http://ipvid.org.ua/products/2014/-article.php>
2. Закон України Про освіту. (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38–39, ст. 380). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/ed20170905#n33>
 3. Деркачова О., Ушневич С. Література та інклюзія: підручник. Брустурів: Дискурс, 2020. 286 с.
 4. Чайковський М. Інклюзивна компетентність як складова професійної компетентності суб'єктів навчально-виховного процесу. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2012. № 2. С. 15–21.
 5. Деніел Кіз. Квіти для Елджернона / перекл. з англ. В. Шовкун. Харків. 2015. 304 с.
 6. Бачинський А. 140 децибелів тиші: повість. Львів: ВСЛ, 2014. 128 с.

Тригуб Ірина Анатоліївна,
*учитель вищої кваліфікаційної категорії,
«учитель-методист», ОНЗ «Щасливський НВК»
Бориспільського району Київської області,
irtryhub@ukr.net*

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ КОНТЕКСТНОСТІ В СУЧАСНИХ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ СТАРШИХ КЛАСІВ

***Ключові слова:** шкільна літературна освіта, підручник, українська література, контекстність, читацька компетентність.*

Реалізація принципу контекстності в шкільному навчанні української літератури орієнтована на встановлення взаємозв'язків художнього твору з позатекстовою інформацією, що й забезпечує якісний рівень осмислення учнями-читачами навчального мате-

ріалу, удосконалення вмінь аналізувати та інтерпретувати літературний твір із урахуванням його ідейної та художньо-естетичної цілісності. У сучасному науковому обігу наявна широка палітра видів контексту, серед яких біографічний, історичний, мистецький декларуються у чинній програмі української літератури та відповідно активно реалізуються в шкільних підручниках. Аналіз чинного навчального забезпечення шкільного курсу української літератури дає підстави для висвітлення цього аспекту предметної методики.

У підручнику «Українська література (рівень стандарту)» для 10 класу (автори – О. Авраменко, В. Пахаренко) частково враховано принцип контекстності у представленні навчального матеріалу [1]. Епізодично відтворено рубрику «Мистецький контекст», де презентовано інформацію про інтерпретацію художніх творів із урахуванням специфіки різних видів мистецтва – музики, театру, кіно тощо. Система запитань і завдань репродуктивного та творчого характеру орієнтована на формування в учнів умінь контекстного розгляду твору: «Прочитайте матеріал про український модернізм і запишіть представників цього напрямку в різних видах мистецтва [1, с. 115]. «Ознайомившись із життєписом О. Кобилянської, перекажіть ті відомості, які свідчать про любов письменниці та її рідних до різних видів мистецтва [1, с. 157]; «Поміркуйте, чи здатне кіно повноцінно замінити театр. У чому полягають принципові відмінності між цими видами мистецтва?» [1, с. 75]; «Переглянувши кінофільм «Тіні забутих предків», напишіть невеликий відгук про те, наскільки вдало С. Параджанов передав ідейний задум М. Коцюбинського [1, с. 156]; «Підготуйте невелике повідомлення (з ілюстративним матеріалом) про імпресіонізм в образотворчому мистецтві (за бажанням)» [1, с. 156].

Посилують сприймання учнів літературного твору у мистецькому контексті представлені в підручнику репродукції картин, фото скульптур, предметів декоративно-прикладного вжитку, що ілюструють особливості певного мистецького напрямку

чи стильової течії. Наприклад, продемонстровано репродукцію картини Рафаеля «Сикстинська Мадонна» та вміщено коротку довідку про цього митця доби Ренесансу, що сприятиме глибокому осягненню творчості І. Франка (сонет І. Франка «Сикстинська Мадонна») [1, с. 85].

В оглядових статтях підручника «Українська література (профільний рівень) для 10 класу» (автор О. Слоньовська) висвітлено розвиток української літератури у загальноєвропейському контексті, зокрема акцентовано на ознаках реалізму й модернізму як художніх напрямів другої половини ХІХ – початку ХХ ст. Розгляд художніх творів подано з використанням біографічного, мистецького та літературознавчого контекстів.

Утвердженню в учнів розуміння української літератури як невід’ємного компонента світового літературного процесу сприяють такі завдання: «Доведіть, що в ХІХ ст. проза виявилася найбільш затребуваним родом літератури, а її різножанровість свідчить про зрілість української літератури в європейському контексті» [3, с. 31].

Матеріал рубрики «Мистецькі діалоги» збагачує учнів знаннями про міжмистецьку взаємодію. Наприклад, вивчаючи українську драматургію ХІХ ст. на прикладі творчості І. Карпенка-Карого, учням запропоновано розглянути репродукцію картини нідерландського художника доби Ренесансу І. Босха «Човен дурнів» та дати відповіді на запитання: «Які людські вади вона виринає? Які символічні образи їх уособлюють?» [3, с. 95].

Методичний апарат підручника включає систему запитань і завдань, що сприятимуть глибокому осмисленню учнями літературного твору в мистецькому контексті, виробленню вмінь його діалогічного прочитання, аргументованого пояснення особистісного ставлення до творів різних видів мистецтва. Наприклад, «Розгляньте репродукції картин, уміщені в цьому розділі підручника, і доведіть, що на цих полотнах домінує стиль реалізму. Аргументуйте свою відповідь на прикладі кількох ілюстрацій [3,

с. 31]; «Що вам відомо про інсценізації художніх творів І. Нечуя-Левицького в ХХ ст. та вихід на екрани фільмів за його творами? [3, с. 37]; «Розгляньте картину Оноре Дом'є «Антракт у театрі». Персонажів якого оповідання Бориса Грінченка нагадують вам багаті глядачі на картині цього відомого французького художника й карикатуриста?» [3, с. 105]. «Пригадайте, як у поемі «Причинна» Т. Шевченко порівнює розбурханий негодою Дніпро з морем. Проаналізуйте, чи доречне таке порівняння? Зіставте словесний опис Кобзарем розгніваного й грізного Славутича з картиною І. Айвазовського «Буря на Чорному морі» [3, с. 113].

Навчальний матеріал рубрики «Діалоги текстів» допоможе учням осягнути історичний контекст літературних творів: «Пригадайте твори з курсу зарубіжної літератури, у яких викривалася скнарість, скупість, схильність до нагромадження коштів задля нагромадження, заощадження грошей задля заощадження скоробогатків» [3, с. 95].

У статтях оглядового, біографічного та літературно-критичного характеру підручника «Українська література» для 10 класу (автори – Л. Коваленко, Н. Бернадська) акцентується на самобутності кращих творів української літератури, її розвиткові у європейському художньому контексті. Реалізацію культурно-мистецького контексту забезпечує рубрика «Література в колі мистецтв», у якій подано пізнавальні матеріали культурологічного характеру. Методичний апарат до цієї структурної рубрики включає завдання творчого характеру. Наприклад, вивчаючи матеріал тематичного розділу «Відкриття модерної української прози», автори рекомендують школярам переглянути кінофільм С. Параджанова «Тіні забутих предків» та поділитися враженнями із побаченого із рідними та однокласниками; переглянути одну із екранізацій творів О. Кобилянської та написати про неї відгук [2, с. 187; 213].

Дотримання принципу контекстності чітко прослідковується в підручнику української літератури (рівень стандарту) для

11 класу (автори – А. Фасоля, Т. Яценко, В. Уліщенко та ін.) [2]. Кожен тематичний блок навчальної книги розпочинається коротким оглядом розвитку української літератури певного історичного періоду в контексті тенденцій національної культури означеного часу. На прикладі життя і творчості письменників ХХ – початку ХХІ ст. досліджуються взаємовпливи художньої літератури, музики, живопису, театру та інших видів мистецтва.

У рубриці «Культурно-мистецький контекст» оптимально подано навчальні матеріали, що репрезентують адаптовані до сприйняття учнями 11-х класів надбання вітчизняної культури. Цікава інформація про українське мистецтво ХХ – початку ХХІ ст. (репродукції творів живопису, фото скульптурних, архітектурних пам'яток, ідейно-естетичний аналіз художніх полотен і музичних творів тощо), яка розміщена на сторінках підручника та захифрована в QR-кодах, сприяє глибокому осмисленню учнями ідейно-художнього змісту літературного твору, вдосконаленню їхніх умінь проводити мистецькі паралелі у процесі аналізу та інтерпретації літературного твору, формуванню розуміння української літератури як невід'ємного складника світового мистецтва. Так, характеризуючи багатогранну сучасну українську літературу, автори зосереджують увагу на творчості художників постмодерної доби – І. Марчука, відомого власним стилем – пльонтанізмом, Я. Яновського, який використовує постмодерністські художні стратегії, зокрема імітацію масового тиражування, інкрустування-інсталювання у скульптурах і різноманітні культурні форми – живопис і відео, фото і графіку, театр і казки. Українське театральне мистецтво постмодернізму розглядається на прикладі знакової постаті режисера А. Жолдака, який є майстром епатажу й самореклами, вирізняється нетрадиційними постановками класичних і новітніх сюжетів, найбільш відомі з яких «Гамлет. Сні», «Медея», «Один день Івана Денисовича» та ін.

Розвитку культурної компетентності учнів сприяють завдання пізнавально-пошукового характеру, презентовані в

рубриці «Ваші читацькі проекти». Так, у процесі вивчення творчості О. Ірванця запропоновано провести дослідження за поетичною творчістю письменника на одну з тем: «Митець і сучасність», «Поезія О. Ірванця в музиці»; підготувати сценарій літературного вечора (засідання літературного гуртка) за поетичною творчістю О. Ірванця, дібрати відповідний музичний супровід до цього заходу; підготувати і провести у школі вечір французького шансону, в ході якого ознайомити присутніх з історією виникнення цього музичного явища, надати відомості про найвидатніших його представників [2, с. 217].

Отже, розгляд художніх творів на уроках української літератури в історичному, біографічному, мистецькому контекстах сприяє формуванню компетентного учня-читача, підвищення рівня його читацької і культурної компетентностей.

Література

1. Авраменко О., Пахаренко В. Українська література (рівень стандарту): підруч. для 10 кл. закл. загальн. серед. освіти. Київ: Грамота, 2018. 256 с.
2. Коваленко Л., Бернадська Н. Українська література. Рівень стандарту: підруч. для 10 кл. закл. заг. серед. освіти. Київ: Оріон, 2018. 320 с.
3. Слоньовська О., Мафтин Н., Вівчарик Н. Українська література (профільний рівень): підруч. для 10 кл. закл. заг. серед. освіти. Київ: Літера ЛТД, 2018. 304 с.
4. Українська література. Рівень стандарту: підруч. для 11 кл. закл. заг. серед. освіти / А. Фасоля, Т. Яценко, В. Уліщенко та ін. Київ: Оріон, 2019. 240 с.

НАУКОВЕ ЕЛЕКТРОННЕ ВИДАННЯ

**ШКІЛЬНА ЛІТЕРАТУРНА ОСВІТА:
ТРАДИЦІЇ І НОВАТОРСТВО**

VIII ВОЛОШИНСЬКІ ЧИТАННЯ

Тези доповідей учасників
всеукраїнської науково-практичної конференції

Інститут педагогіки НАПН України

Обкладинка, верстка, дизайн:
Т. О. Яценко, І. А. Тригуб